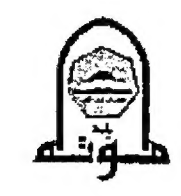


جامعة مؤتة
عمادة الدراسات العليا

أساليب تعامل المشرفين التربويين في الأردن مع الصراع التنظيمي

سامي أحمد فلاح الضمور

رسالة
مقدمة إلى
عمادة الدراسات العليا
استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة
الماجستير في الإدارة التربوية قسم الأصول والإدارة التربوية

جامعة مؤتة، 2004م

بسم الله الرحمن الرحيم



MUTAH UNIVERSITY

Deanship of Graduate Studies

جامعة مؤتة

عمادة الدراسات العليا

نموذج رقم(13)

إجازة رسالة جامعية

تقرر إجازة الرسالة المقدمة من الطالب سامي احمد الضمور بـــ:

" اساليب تعاون المشرفين التربويين في الأردن مع الصراع التنظيمي"

استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الادارة التربوية

القسم: الادارة وأصول التربية.

	التوقيع	التاريخ	
د. حسن الطعاني		2004/7/21	مشرفا ورئيساً
أ.د. احمد بطاح		2004/7/21	عضواً
د. اخليف الطراونة		2004/7/21	عضواً
د. ساري سواقد		2004/7/21	عضواً

عميد الدراسات العليا

د. ذياب البداينــــة

MUTAH-KARAK-JORDAN
Postal Code: 61710
TEL :03/2372380-99
Ext. 5328-5330
FAX:03/ 2375694
e-mail: dgs@mutah.edu.jo sedgs@mutah.edu.jo
http://www.mutah.edu.jo/gradest/derasat.htm

مؤتة – الكرك – الاردن
الرمز البريدي :61710
تلفون :03/2372380-99
فرعي 5328-5330
فاكس 03/2 375694
البريد الالكتروني
الصفحة الالكترونية

الإهداء

إلــى والــديّ العزيزين اللّذين علّماني الحب والحكمة والإيثار فربياني صغيرا علــى الـتقوى وحب الناس والنشاط ، وأسأل الله أن يمد في عمريهما وأن يمتعهما بالصــحة والعافــية وأن يسبغ عليهما من واسع فضله، ولشقيقتيّ اللّتين سهرتا على طــباعة هذا الجهد: ريم ، ورماح فجزاهما الله عني خير الجزاء، ولشقيقتي منال أم محمــود، ولأشــقائي أسامة ونظمي ورامي وعامر حباً وعرفانا وتقديرا، ولكل من سعى بإنجاز هذا الجهد .

سامي أحمد فلاح الضمور

الشكر والتقدير

" رَبِّ أوْزِعْنِي أنْ أشْكُرَ نِعْمَتَكَ الَّتِي أنْعَمْتَ عَلَيَّ وَعَلَى وَالِدَيَّ وَأنْ أعْمَلَ صَالِحاً تَرْضَاهُ"(النمل،16).

أمـــا وقــد أعانني الله على إتمام هذا الجهد فانه ليسعدني أن أتقدم بوافر الشكر والامتـــنان لأستاذي المشرف الدكتور حسن الطعاني الذي تحمّل الكثير من المشاق والصـــعاب وأسدى إليّ دقيق التوجيهات والنصح نحو الصواب ليزيل اعوجاج هذا العمل ولإخراجه إلى حيز الوجود فأقدر لأستاذي جهده وجزاه الله عني خير الجزاء

وأتقــدم بالشـــكر الجـــزيل إلى أعضاء لجنة المناقشة الأجلاء: الأستاذ الدكتور أحمد بطّاح والأستاذ الدكتور إخليف الطراونة والدكتور ساري سواقد الذين تجشموا عـــناء قـــراءة هذه الرسالة، وأخص بعميق تقديري واحترامي أستاذي الدكتور أحمد بطّـــاح صـــاحب القلب الكبير والذوق الرفيع الذي كان لي شرف التتلمذ على يديه، فكـــان طـــوال برنامج الماجستير نعم الأستاذ والمعين فنهلنا من وافر علمه وخبرته وإرشاداته.

وأتقـــدم بالشكر إلى أعز الرجال رفاق الدرب الذين طوقوني بمحبتهم وغمروني بفـــيض كـــرمهم، أصدقائي الذين أناروا لي الطريق وغرسوا فيّ الأمل والطمأنينة وأضـــفوا عليّ السعادة والسرور فكانوا لي نعم العون ونعم النصير، وأخص بالذكر عـــبدالوهاب الكساســـبة، مخلـــد سحيمات، حكمت عضايلة، محمد محاسنة، خلدون السحيمات، كمال عضايلة، مأمون الضمور، نايل الرشايدة، محمد الكركي لما أبدوه مـــن تعـــاون كان له أطيب الأثر في خاطري، أما من لم يتسعِ المجال لذكرهم على الورق، فقلبي يسعهم ولهم شكري ودعواتي في ظهر الغيب فبوركت مساعيهم.

سامي أحمد الضمور

فهرس المحـــتـــويـــات

الموضوع | الصفحة

قائمة الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
11	الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة المشرفين التربويين لمضمون كل فقرة من فقرات أسلوب استخدام السلطة للتعامل مع الصراع التنظيمي مرتبة تنازليا حسب درجة ممارستها....................	63
12	نتائج تحليل التباين الثلاثي للمتغيرات المتعددة لأثر متغير المؤهل العلمي والخبرة الإشرافية والاقليم الجغرافي والتفاعلات بينها في درجة ممارسة المشرفين التربويين لأساليب التعامل مع الصراع التنظيمي.............	64
13	نتائج اختبار (ف) الأحادي Univariate F-tests لأثر متغير الإقليم في درجة ممارسة المشرفين التربويين لكل أسلوب من أساليب التعامل مع الصراع التنظيمي..	65
14	الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة المشرفين التربويين في الأقاليم الثلاثة لأساليب التعامل مع الصراع التنظيمي التسوية والتجنب واستخدام السلطة..	66
15	نتائج اختبار شافيه للمقارنة بين الأوساط الحسابية لدرجة ممارسة المشرفين التربويين في الأقاليم الجغرافية المختلفة لأسلوب التسوية في التعامل مع الصراع التنظيمي	66
16	نتائج اختبار شافيه للمقارنة بين الأوساط الحسابية لدرجة ممارسة المشرفين التربويين في الأقاليم الجغرافية المختلفة لأسلوب التجنب في التعامل مع الصراع التنظيمي..	67
17	نتائج اختبار شافيه للمقارنة بين الأوساط الحسابية لدرجة ممارسة المشرفين التربويين في الأقاليم الجغرافية المختلفة لأسلوب استخدام السلطة في التعامل مع الصراع التنظيمي	68

قائمة الأشكال

قائمة الملاحق

الملخص

أساليب تعامل المشرفين التربويين في الأردن مع الصراع التنظيمي

سامي أحمد فلاح الضمور

هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة ممارسة المشرفين التربويين في الأردن لأساليب التعامل مع الصراع التنظيمي: التعاون والمجاملة والتسوية والتجنب واستخدام السلطة والإحالة لمستوى أعلى ومدى اختلاف ذلك تبعا للمتغيرات (المؤهل العلمي والخبرة الإشرافية والاقليم الجغرافي) والتفاعل بينها .

اختيرت عينة طبقية عنقودية بلغت(314) من مجتمع الدراسة وهم جميع المشرفين التربويين في وزارة التربية والتعليم الأردنية للعام 2004 وعددهم (729) مشرفا.

طوّرت أداة لقياس درجة الممارسة وتم التأكد من صدق بنائها من خلال المحكمين، وتم التأكد من الثبات بطريقتي:الاتساق الداخلي(0.85) وبإعادة الاختبار(0.82) ولمعرفة أثر المتغيرات المستقلة في أساليب التعامل مع الصراع استخدم تحليل التباين المتعدد واستخدم اختبار شافيه Scheffe للمقارنات البعدية بين الأوساط الحسابية في درجة ممارسة الأساليب تبعا للمتغيرات المستقلة وخلصت الدراسة لأهم النتائج الآتية:

1. المشرفون يستخدمون جميع الأساليب وبالترتيب التنازلي التالي: التعاون والتسوية والإحالة لمستوى أعلى والمجاملة والتجنب واستخدام السلطة .
2. لا توجد فروق دالة إحصائيا عند المستوى($\alpha \leq 0.05$) تعزى لمتغيري الخبرة والمؤهل العلمي في درجة ممارسة أساليب التعامل مع الصراع.
3. توجد فروق دالة إحصائيا عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) تعزى لمتغير الإقليم في درجة ممارسة المشرفين لأساليب: التسوية والتجنب واستخدام السلطة .

ومن أبرز توصيات الدراسة بناء برنامج تدريبي لتدريب المشرفين التربويين على أساليب التعامل مع الصراع التنظيمي .

Abstract

Methods Used by the Educational Supervisors in Jordan When Dealing The Organizational Conflict

Sami Ahmad Dmour

The study aimed at determining the extent to which educational supervisors in Jordan use the methods of dealing with organizational conflict, like compromise, accommodation, avoidance, collaboration, exercise of power and reporting to a higher organizational level. The study examined the differences in the use of these methods due variables like the educational degree, the supervising experience and the region as well as to the interaction between these variables.

The subjects of the study, selected through a stratified cluster random sample, consisted of 314 educational supervisors from Jordanian Ministry of Education and were selected from the population of the study, which amounts to 729 subjects. A 40-item questionnaire was developed to measure the use of these methods by educational supervisors. The validity of the questionnaire was judged and tested and the coefficient reliability was calculated in two ways: The Re-test (r. 0.85), and Cronbach alpha "internal consistency coefficient" (α = 0.82), MANOVA & F-test Univariate & Scheffe.

The Results of the Study were the following:

1. Supervisors used the following methods arranged in terms of importance: collaboration, compromise, reporting to a higher organizational level, accommodation, avoidance, and the practice of power.
2. There are no differences with statistical significance ($\alpha \leq 0.05$) due to variables like experience, educational degree in the extent to which supervisors used the methods in dealing with organizational conflict.
3. There are differences with statistical significance ($\alpha \leq 0.05$) due to the variable of region in the use of the following methods: compromise, avoidance and the use of power.

Recommendation: There should be established a training program to train the educational supervisors on the various methods of dealing with organizational conflict.

الفصل الأول
خلفية الدراسة ومشكلتها

1.1 مقدمة

تواجه التنظيمات الإدارية مشاكل عديدة، والعامل الأساسي في حل تلك المشاكل هـو العنصـر البشـري، فمن الضروري فهم السلوك البشري وصولا إلى الكفاءة الإنتاجـية والأدائـية، التـي تعـتمد بشكل كبير على العنصر البشري سلوكا وأداءً وتدريبا.

ويعد الصراع ظاهرة إنسانية يصعب تجنبها، والاختلاف بين الناس أمر طبيعي لأن الإنسـان يعيش نظاما اجتماعياً يتصف بالديناميكية والنشاط والتفاعل المستمر، فـلا يمكـن أن يسوده الوفاق والاتفاق دوما، فبالتفاعل يحدث التعارض والاختلاف ويـؤدي إلـى مشـاكل سـلوكية يواجهها الفرد في عمله، والإحباط عندما تصطدم الأهـداف بـبعض الحواجز، أو صراع الهدف الناتج عن الرغبة وعدم الرغبة في الخيارات المتاحة.

وقـد لقـي الصراع التنظيمي اهتماما متزايدا من قبل علماء الإدارة، والتربية، والسياسـة، والاجـتماع، والاقتصاد، وعلم النفس خلال الفترة الماضية، وذلك لأن المديريـن يقضـون جزءاً من وقتهم في التعامل مع الصراعات وإدارتها، فيكاد لا يخلـو كـتاب من كتب الإدارة والسلوك التنظيمي من فصلٍ أو عنوان عن الصراع التنظيمـي من حيث تعريفه، ومستوياته، وأهدافه، ونتائجه، وأساليب إدارته، وأصبح يدرّس كموضوع وبرنامج متكامل في عدة جامعات.

وتباينـت نظـرة المـدارس الفكرية إلى الصراع، إذ تنظر إليه الإدارة التقليدية القديمة على أنّه عامل ضعفٍ وإيذاء، ويجب القضاء عليه جذريا، ووجوده دليل على ضـعف كفايـة المديـر، أما النظرة المعاصرة فقد اعتبرت الصراع ظاهرة صحية طبيعية تصاحب التفاعلات الإنسانية، وأنّه يطلقُ شرارة التجديد ويحافظ عليها، وعدم وجوده لا يعبر عن ظاهرة صحية، وقد ارتبط بهذه النظرة مصطلح إدارة الصراع، وهـذا المصـطلح هو إقرار بحقيقة هامة هي أن للصراع جوانبٌ إيجابية، وأخرى

سلبية، وأن هناك حاجة ماسة لإدارته بدلا من حله، وأن إدارته تعتبر عاملا هاما من عوامـل نجـاح الإداري، ويجـب الإبقاء على مستوى معين من الصراعات داخل التنظيم(القريوتي، 2000).

وتأتي أهمية استثارة مستوى معين من الصراعات للنتائج الإيجابية التي يعطيها الصـراع للتنظـيم بشـكل عام كمحفز للإبداع والدينامية، وزيادة الإنتاج وتطويره، وتوضـيح الرؤية وحل المشكلات، ودعم أهداف الجماعة، وهو ما يعرف بالصراع البـنّاء، وترتـبط هـذه النتائج بكيفية إدارته والتعامل معه، فإن أدير بطريقة فعّالة، ومؤثّـرة تـتحول الصّـراعات غير البنّاءة إلى صراع بنّاء، يزيد من أداء الأفراد والجماعات(القريوتي، 2000).

ويشـير سالم(1988) إلى أهمية امتلاك الأفراد لكفايات إدارة الصراع التي تعتبر من القضايا الملحة والضرورية لأي فرد في المنظمة، بل أن امتلاكها يعادل امتلاك مهارة التخطيط، والاتصال، والدافعية، فالتدريب على مهارة إدارة الصراع غيّر من سلوكات الأفراد إيجابياً في التعامل مع الصراع التنظيمي، وأصبحوا أكثر قدرة على التعامل معه.

ويشـير الخضـور(1996) إلـى أن المؤسسات التربوية كغيرها تواجه الصراع التنظيمـي، ففيها أشخاص يتفاوتون في قدراتهم، واستعداداتهم، وميولهم، واتجاهاتهم الفكـرية، وتـربطهم شبكة معقدة من التفاعلات الإنسانية المتبادلة، التي تختلف في حدتهـا ومدتهـا وأسـبابها، فلا نتوقع منهم الاتفاق بشكل دائم، بل نجد المؤسسات الـتربوية تعـايش الصـراع التنظيمـي بشكل يومي، ونجد أن القدرة على التعامل الإيجابـي مـع هـذا الصراع تؤثر إيجابا في تحقيق الأهداف وتحصيل الطلاب في المدارس، ويزيد من دافعية المعلمين، ويسهم في الفاعلية التنظيمية، والمحافظة على صحة المدرسة وسلامتها.

والمشـرف الـتربوي كـأي فـرد من أفراد التنظيم التربوي، يواجه مشكلات وصراعات مختلفة، وذلك بسبب التفاعل المستمر مع أعضاء التنظيم، ولطبيعة تعدد مهـام المشرف التربوي من مهام تدريبية، وإشرافية، وتقييمية، وإدارية، وهو يواجه

هذه الصراعات مستعينا بكل الأساليب والتسهيلات والمصادر لتحقيق أهداف العملية التربوية، وتنفيذ سياستها.

وتأتي أهمية دراسة الصراع لدى المشرف إقرارا بدوره الرئيس، والفعّال في العملية التربوية، وتشير أنزيوني كما أورده الخضور(1996) بأن وظائف الإشراف يجب ألا تنحصر في الإشراف والتنسيق والمراجعة، بل يجب أن تمتد إلى أماكن حدوث المنازعات، حيث يقوم المشرفون بتحديد المراكز التي يمكن أن تقوم بحل المنازعات، لأن وظيفية المشرف هي كحلقة وصل بين الإدارة والميدان والدور البارز في تجويد نوعية الأداء.

وفي سبيل إدارة الصراع فأنه ليس هناك ثمة أسلوب واحد يصلح للتعامل مع جميع مواقف الصراع، وذلك لان المشرفين يتعرضون لمواقف صراعية مختلفة، مما يتطلب فهم أساليب تعامل مختلفة حسب طبيعة الموقف الصراعي (القريوتي، 2000).

ويفرّق العلماء والباحثون بين مفهومي حل الصراع وإدارة الصراع، فحل الصراع هو جزء من عملية إدارة الصراع فيعني الحل إيجاد حلٍ يرضي الطرفين، أو إبعاده وإنهاءه، أما الإدارة فهي الإقرار بالصراع كحقيقة تنظيمية وليس المطلوب التخلص منه بل التعرف إليه وتشخيصه، والتعرف إلى حجمه ومصادره لتوظيف الأسلوب الإداري السليم لحله بصورة تكفل التخفيف من حدة الصراع غير البنّاء، وتعزيز الصراع البنّاء، وهنا عادة ما يستخدم المشرف التربوي أحد الأساليب في التعامل مع الصراع التنظيمي، وحسب الموقف الصراعي، ووضع الباحثون عدة استراتيجيات لأساليب التعامل مع الصراع فوضع توماس وكلمان(Thomas & Kilmann) الأساليب التالية: التعاون والمجاملة والتسوية والتنافس. والتجنب، أما عن الأساليب التي وضعها رحيم فهي: الانسحاب والتكامل والسيطرة والتوفيق والمساعدة، أما أساليب بليك وموتون(Blake & Mouton) فهي: المواجهة والإجبار والحل الوسط والتهدئة والتجنب(رمضان، 2001).

ومن هنا يبرز الدور القيادي للمشرف التربوي في توظيف هذه الأساليب لحل الصراع حيث يرى الأسلوب المناسب مع الموقف المناسب، لينعكس بشكل إيجابي

فـــي المحصـــلة النهائية على العملية التربوية، ومن هنا جاءت أهمية الدراسة لتزويد المشرفين والأكاديميين بالتغذية الراجعة عن ممارساتهم في تعاملهم مع الصراع.

2.1 مشكلة الدراسة :

مــن خـــلال عمل الباحث معلما في قطاع التربية والتعليم، فقد اطلع على طبيعة الصـــراع الدائـــر فـــي هـــذا القطاع سواء بين المعلمين والإدارة أو بين المعلمين والمشـــرفين أو بين المشرفين والإدارة المدرسية وكل هذا الصراع بحاجة إلى جهد المشـــرف التربوي وخبرته وكفاءته لحله وتوجيهه الوجهة السليمة التي تخدم العملية التعليمية.

وبما أن المشرف التربوي عنصر هام وقائد في العملية التربوية، ويتحمل جزءا هاما من خلال صلته بالمعلمين ومديري المدارس والأنشطة الإشرافية والتقيمية فثمة احـــتمال كبـــير لظهور أشكال مختلفة من الصراع إذا ما تجاهل أحدهم حدود دوره واعتدى على دور الآخر، خصوصا أن مهنة الإشراف تثير المعارضة وبيئة خصبة للصـــراعات، وظاهـــرة حتمية ملازمة للتنظيمات الإدارية إذا لا بد من إدراك أكبر لاتجاهـــات الأفـــراد وممارساتهم لمنع الصراع غير البناء والتقليل من حدته (فيفر، دنلاب، المترجم: محمد ديراني، 2001).

وتخـــتلف أســـاليب إدارة الصراع التي يستخدمها المشرفون التربويين فبعضها مناســـب وأكـــثر نفعا من الآخر، وثمة نزعة فردية يتسم بها المشرفون كغيرهم من أفـــراد المجـــتمع، فكل منهم له طريقته الخاصة في التعامل مع الصراع وهذا بدوره يعتمد على قدرة المشرف التربوي في توظيف الأسلوب وفقاً للموقف المناسب، ولأن المشرف التربوي يقضي وقتا طويلاً في إدارة الصراع أصبحت كفاية إدارية توازي الوظـــائف الإدارية : تخطيط، وتنفيذ، وتقييم، ولأن امتلاكها له مردود إيجابي على تحسين الأداء التعليمي (فيفر، دنلاب، المترجم: محمد ديراني، 2001).

وقـــد أجريـــت دراسة استطلاعية لهذه الدراسة شملت (115) مشرفا تربويا من مخـــتلف الأقالـــيم الـــثلاثة في الأردن وهدفت إلى التعرف على مدى توفر الصراع التنظيمي لدى المشرفين التربويين في الأردن وكانت الأداة التي أعدت لهذا الغرض

قد تضمنت عدداً من الفقرات التي تمثل مصادر تنظيمية وأخرى شخصية وقد كشفت نتائج الدراسة الاستطلاعية عن وجود العديد من مصادر الصراع التنظيمي لدى المشرفين التربويين في الأردن أكثر من المصادر الشخصية والملحق(أ) يبيّن ذلك.

ومن خلال الاطلاع على مجموعة الأبحاث والدراسات فقد تبين أن أهم الأساليب التي تجدر دراستها هي:(التعاون والمجاملة والتسوية والتجنب واستخدام السلطة والإحالة لمستوى أعلى)، فمن هنا جاءت هذه الدراسة للوقوف على درجة ممارسة المشرف التربوي لأساليب التعامل مع الصراع باختلاف المتغيرات: المؤهل العلمي والخبرة الإشرافية والإقليم الجغرافي، وجاءت هذه الفئة بالذات لأهميتها في النظام التربوي، ولتفاعلها المستمر مع الميدان التربوي ولإعطاء تغذية راجعة للمشرفين التربويين عن أساليبهم التي يتعاملون بها في إدارتهم للصراع ولعدم دراسة هذه الفئة من ذي قبل وتكمن مشكلة الدراسة في الإجابة عن الأسئلة التالية:

س1 : ما درجة ممارسة المشرفين التربويين لأساليب التعامل مع الصراع التنظيمي والمتمثلة في: (التعاون والمجاملة والتسوية والتجنب واستخدام السلطة الإحالة لمستوى أعلى) من وجهة نظرهم ؟

س2 : هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى($\alpha \geq 0.05$)في درجة ممارسة المشرفين التربويين في الأردن لأساليب التعامل مع الصراع التنظيمي تعزى لمتغيرات (المؤهل والخبرة والاقليم) والتفاعل بينها ؟

3.1 أهمية الدراسة

حاولت الدراسة الكشف عن درجة ممارسة المشرفين لأساليب التعامل مع الصراع التنظيمي، من وجهة نظرهم، وتتضح أهمية هذه الدراسة من خلال الصراعات التي تواجه المشرف بشكل مستمر كظاهرة حتمية، والتي لابد من التعامل معها، واختيار الأسلوب الأمثل لإدارته إدارة ناجحة، وتحويله من صراع سلبي إلى قوة إيجابية لزيادة فاعلية النظام التربوي، وتحسين مخرجاته، وكقوة دافعة إلى التجديد، والابتكار والتغيير الإيجابي، وفقاً للنظرة المعاصرة للصراع.

وتتميز أهمية هذه الدراسة بأنها أول دراسة خصت مجتمع الدراسة "المشرفين التربويين"، والذين لديهم مهام إدارية، وفنية، وتقويمية، وتدريبية، وبتفاعل مباشر مع الميدان التربوي، مما يجعل طبيعة عملهم بيئة خصبة للصراعات والاختلاف، والتعارض، وإن امتلاك المشرف التربوي لمهارة إدارة الصراع أصبحت ضرورة ملحة، كامتلاكه كأي مهارة إدارية أخرى، وأنها أصبحت مهارة من مهارات المدير العصري، ولاهتمام ميدان الإدارة التربوية الكبير بإدارة الصراعات التنظيمية، وذلك للأثر الكبير الذي يتركه على أداء، ونفسية العاملين في الميدان التربوي.

1) تضيف هذه الدراسة نتائج هامة لميدان التربية والتعليم والتي يمكن الاسترشاد بنتائجها لتزويد المشرفين التربويين بالتغذية الراجعة لعملية التقويم الذاتي لأساليب إدارتهم للصراعات والتوصل إلى نتائج وتوصيات لتكون في متناول مجتمع الدراسة وذوي الاهتمام في مجال التعامل مع الصراعات.
2) تعتبر هذه الدراسة إضافة إلى المكتبة التربوية والتي تعتبر استمراراً لجهود الباحثين الذين درسوا الصراع.

4.1 هدف الدراسة :

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أساليب تعامل المشرفين التربويين في الأردن مع الصراع التنظيمي والمتمثلة في:(التعاون، واستخدام السلطة، والتسوية، والمجاملة، والتجنب، والإحالة لمستوى أعلى) ومن أجل تحقيق هذا الهدف تسعى الدراسة إلى معرفة ما يلي:

1- الكشف عن مدى ممارسة المشرفين التربويين لأساليب التعامل مع الصراع التنظيمي من وجهة نظرهم.
2 - الكشف عن اختلاف ممارسة المشرفين التربويين لأساليب التعامل مع الصراع التنظيمي والمتمثلة في:(التعاون، واستخدام السلطة، والتسوية، والمجاملة، والتجنب، والإحالة لمستوى أعلى) باختلاف متغير: الخبرة الإشرافية والمؤهل والإقليم الجغرافي من وجهة نظرهم ودرجة التفاعل بينها.

5.1 التعريفات الإجرائية:

تتحدد هذه الدراسة بعدّة تعريفات إجرائية:

الصـــراع التنظيمـــي ويعـــرّفه توماس وكلمان(Thomas & Kilmann) على أنه العملية التي تبدأ عندما يدرك أحد الأطراف أو يرى أن الطرف الآخر يحبط أو يعيق أو هو على وشك أن يحبط أو يعيق شيئا مما يتعلق أو يقع ضمن اهتماماته أو أهدافه (البواب،1986).

وهـــذه الدراســـة تتبـــنى الصــــراع التنظيمي على أنه: حالة عدم الاتفاق وعدم الانســـجام المرتفعة أو المنخفضة التي تحدث للمشرف التربوي عندما يجد نفسه في موقـــف تـــتعارض فـــيه أهدافه وإجراءاته عن أهداف أحد أفراد الطرف الآخر من معلمين ومدراء وإداريين ضمن نطاق العمل.

الإشـــراف الـــتربوي: هو خدمة متخصّصة تهدف إلى تحسين العملية التعليمية التعلمية عن طريق توفير أفضل الظروف التي تمكن المعلمين، وغيرهم من أطراف العملـــية الـــتربوية من القيام بأدوارهم بشكل أفضل وفعّال (وزارة التربية والتعليم، 2002).

المشرف التربوي: هو شخصٌ معينٌ من وزارة التربية والتعليم، ذو خبرة واسعة فـــي تخصّصه، ليمارس مهمات إشرافية، ولتحقيق أهداف العمليّة التعليميّة والتعلميّة وتحسينها (وزارة التربية والتعليم،2002).

الخبرة الإشرافية : وهي عدد سنوات خدمة المشرف التربوي في الإشراف على المعلميـــن فـــي وزارة التربـــية والتعليم وهي على مستويين: " ست سنوات فأقل " أو " أكثر من ست سنوات ".

أساليب إدارة الصراع : هي طرق واستراتيجيات التعامل في مواجهة، ومعالجة المواقـــف التي يواجه المشرف فيها حالة عدم الاتفاق، أو معارضة من شخص آخر وتتمـــثل بالأســـاليب التالـــية:(الـــتعاون، واســـتخدام السلطة، والتسوية، والمجاملة، والتجنب، والإحالة لمستوى أعلى) (القرعان، 1996).

وإجرائـــيا فتعرّف أساليب التعامل مع الصراع التنظيمي على أنها: هي أساليب مفضلة يستخدمها المشرف التربوي في مواجهته للمواقف التي يجد فيها تعارض مع

أطـراف أخـرى وهـذه الأساليب هي إحدى التالي:(التعاون، والمنافسة، والتسوية، والمجاملـة، والتجنـب، والإحالـة لمستوى أعلى) وتقاس درجة ممارسة المشرف الـتربوي لأسـلوب إدارة الصـراع المحدد من خلال الإجابة عن الفقرات المكونة للأسـاليب التـي حددتهـا الاستبانة ويعبّر عن كل أسلوب بمجموع الدرجات الكليّة المرتفعة أو المنخفضة لفقرات الأسلوب المكونة له والذي أجاب عنه المشرفون.

6.1 حدود الدراسة :

اقتصـرت الدراسـة علـى المشرفين التربويين في وزارة التربية والتعليم في المملكـة الأردنـية الهاشـمية للعـام 2004/2003 واقتصرت أيضا على الصراع التنظيمي دون الصراع الشخصي.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

يُنظر الى الصراع في التنظيمات الإدارية على أنه حتمي، ولا بد منه، لارتباطه بقيم ومشاعر ومصالح الآخرين، ولتعدد المؤثرات النفسية والاجتماعية والأدوار والمواقف التي يؤديها الفرد بالتفاعل مع غيره من الأفراد.

تباينت النظرة الى الصراع مع مرور الزمن من نظرة تقليدية سلبية وأنه مرض وخلل يصيب التنظيم، ويجب التخلص منه إلى نظرة إيجابية تعتبره أمرا طبيعيا يمكن الاستفادة منه في حفز، واستغلال الطاقات الكامنة، وسبيل الى التغيير وقوة إيجابية، وهناك من ذهب الى أبعد من ذلك بتشجيعه للصراع، ومحاولته المحافظة على الحد المعقول منه، والكافي لإثارة الإبداع، والنقد الذاتي للإبقاء على حيوية الجماعة(Robbins,1992).

وعليه فان عدم علم المشرف في أساليب إدارة الصراع يعد مشكلة حقيقية، وأن التعامل مع الصراع من الواجبات التي يقوم بها المشرف في عمله اليومي وهنا تأتي الحكمة في التعامل مع حالات الصراع ليسود مناخ إيجابي فاعل لتحقيق أهداف التنظيم، وإشاعة روح التعاون، والألفة والثقة من خلال التعامل الناجح مع الصراع بطريقة فعالة.

1.2 مفهوم الصراع التنظيمي:

تعددت تعريفات الصراع بتعدد الباحثين أنفسهم وذلك لاختلاف خلفياتهم العلمية، والمدارس الفكرية، ولاختلاف مستوياته، وأشكاله وأسبابه ونتائجه وأساليب إدارته، ولارتباطه بأكثر من تخصص كالإدارة، والتربية، والاقتصاد، والسياسة، ولاتصاله بمفهوم التنافس إلا أن هناك سمات تشترك فيها تعريفات الصراع، أهمها أنه يحدث نتيجة تفاعل بين الأفراد والجماعات، وتعارض المصالح، وعدم التوازن فينتج عنه إحباط، وإعاقة في تحقيق الأهداف، وفيما يأتي تعريفات مختلفة لمفهوم الصراع:

ويعني الصراع لغة: الخصومة أو النزاع أو الخلاف والشقاق حيث إلى أصل

لاتيني (Conflict) بمعنى الضرب أو الطرق والعراك والخصام والصدمة (صافي، 1977).

وقد عرفه بوندي (Pondy) المذكور في الطويل(1997) بأنه تعطيل أو انهيار في سبل وآليات صنع القرار المعياري، أو تقنياتها مما يجعل الفرد يعيش صعوبة اختيار بدائل الفعل أو الأداء.

وعرفه توماس وكلمان (Thomas & Killman) المذكورين في قطن (2001) بأنه العملية التي تبدأ عندما يرى أحد الطرفين، أو يدرك أن الطرف الآخر يعيق، أو يحبط أو على وشك أن يحبط اهتماماته.

ويعرف روبنز (Robbins,1992) الصراع على أنه العملية التي تبدأ عندما يدرك أحد الأطراف أو يجد أن الطرف الآخر يحبط أو يعيق أو هو على وشك أن يحبط أو يعيق شيئا مما يتعلق أو يقع ضمن اهتماماته أو أهدافه ويظهر التنافر على المصادر والنفوذ والوظائف أو الهيبة أو السلطة أو أي شيء غير محدد.

ويعرف بيسنو (Bisno ,1988) الصراع الاجتماعي بأنه يرجع لعملية التفاعل الاجتماعي التي تشمل الكفاح للحصول على المصادر مثل القوة، والمكانة والمعتقدات والمركز والأداء ورغبات أخرى، وأهداف الأطراف في الصراع قد تمتد من المحاولة البسيطة للحصول على القبول، وتأمين الأمن.

ويعرف جواد (2000) الصراع على أنه حالة من حالات الصراع والتزايد والتسارع التدريجي في مشاعر أطراف الموقف (الأفراد)، وانتقالها من موقف منضبط إلى موقف آخر غير منضبط، وبعيد عن الحالة الاعتيادية، وإذا ما بلغ الموقف غير المنضبط ذروته، فان حربا قد تنشب بين الأفراد في الموقف المعني، ولا يعني بالضرورة أن كل حالة صراع ستتخطى الحواجز وصولا إلى حالة الاعتداء.

ونستنتج من خلال التعريفات الأنفة الذكر، أن الصراع موقف تنافسي بين طرفين متعارضين في الأهداف ومدركين للتعارض فيرغب كل منهم الحصول على المزيد من السلطة والمركز والفائدة، و الصراع إما أن يكون بنّاء أو غير بنّاء، ويزداد الصراع كلما أدرك أحد الأطراف أن مقدار الخسارة عليه كبيرا، وكذلك أن

الصـــراع يتضمن وجود أشخاص يضعون عوائق وحواجز لتمنع الطرف الآخر من تحقــيق أهدافــه وهنا يوجد تعارض وتداخل مباشران يتمثلان بوضع عراقيل تعيق تحقيق الطرف الآخر لأهدافه وينطوي على اتجاه عدائي ويتبين الصراع بما يلي:

أ- أن زيادة الصراع تعيق تحقيق الأهداف.

ب- وجود طرفين للصراع على الأقل وبينهما علاقة تبادلية.

ج- للصراع أسباب ومجالات وأشكال ومستويات.

د- للصراع أعراض جانبية أكيدة.

ه- التبايــن في وجهات النظر والتنافس على السلطة والمصالح المشتركة هي من مظاهر الصراع وأسبابه.

2.2 المدارس النظرية للصراع:.

المدرسة الكلاسيكية (The Traditional View)

يــنظر هــذا الاتجاه للصراع على أنه حالة سيئة ونظرة سلبية، وأنه يرادف العنف والدمــار وعــدم العقلانية ، وتبعا لهذه النظرة فإنّ وجود الصراع غير مفضل، ويجب الــتخلص مــنه، لاعــتقادهم أنه يؤدي إلى اختلال وظيفي وانخفاض الثقة وعدم تلبية طموحات الآخرين، وقد توصلت تجارب هوثرون (Howthorne) إلى النتائج التالية: ضعف الاتصال، ونقص الانفتاح والثقة بين الأفراد، وعدم قدرة المدير على الاستجابة لحاجــات وطموحـــات موظفـــيه ويصرف انتباههم ويستنفذ قواهم ويشتت الجهود عن تحقيق الأهداف (Robbins,1992).

وهــذه الــنظرة الســلبية للصراع تقدم افتراضات للسلوك الإنساني الذي يخلق الصراع منها الآتي:

أ- يمكن تجنب الصراع.

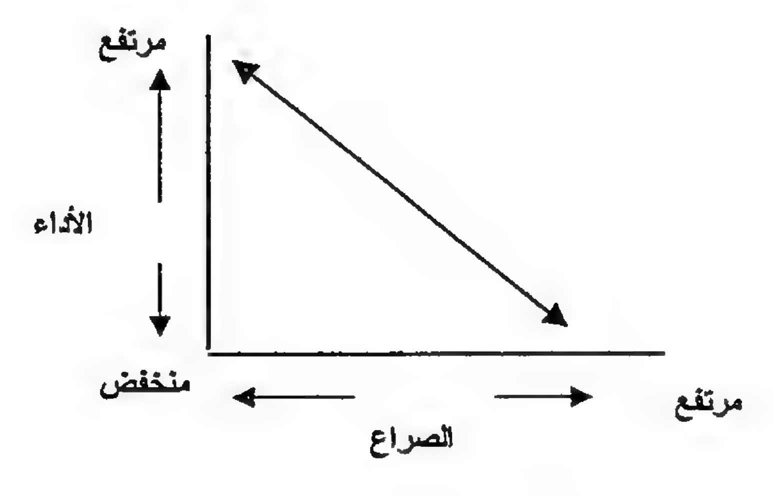
ب- يجب توجيه اهتمامات الأفراد إلى أسباب الصراع، وتصحيح هذا القصور لتحسين أداء المجموعات.

ج- الجدال يقلل من أداء المجموعات.

د- يجب أن تلعب السلطة دورا هاما لمنع حدوث الصراع.

ه- سبب الصراع أشخاص معينون.

ويشير جراي وستراك (Gray,Starke,1988) إلى أن الصراع خلل وضعف يصيب الإدارة، وفشل في توجيه الأفراد، نحو تحقيق الأهداف، وأن العلاقة بين الأداء وبين درجة الصراع علاقة عكسية، فكلما زاد الصراع، انخفض الأداء ويوضح ذلك الشكل رقم(1).



الشكل رقم (1)

العلاقة بين درجة الصراع ودرجة الأداء تبعا للمدرسة التقليدية (Gray,Starke,1988)

ترى هذه النظرة أن الصراع موقف (ربح – خسارة) من منطلق (المجموع الصفري)أي أن أحدهم سيحصل على أعلى درجة والطرف الآخر سيحصل على أقل درجة (الطويل، 1997).

المدرسة السلوكية " العلاقات الإنسانية ": (The Behavioral View)

يرى السلوكيون أن الجدال أمر طبيعي في المجموعات، وأن الصراع حتمي وأن المدرسة السلوكية تؤيد قبول الصراع، وأنه لا يمكن التخلص منه كليا وأن له فائدة في أداء الأفراد وقد يخدم هدفا من أهداف التنظيم ويحتاج وجود الصراع إلى ترشيد مع المحاولة المستمرة لحله وقد سادت هذه النظرة من نهاية الأربعينات حتى منتصف السبعينيات(رمضان،2001).

كما يرى أنصار هذه المدرسة أن الصراع ظاهرة إنسانية ووجوده طبيعي ومفروض على التنظيم لا يمكن القضاء عليه وعدم وجوده أمر مثير للجدل

ومن الشكل السابق نجد ثلاث حالات نلخصها فيما يأتي:

أ : صراع قليل، وغير بنّاء، وأداء متدن.

ب : صراع مناسب، وبنّاء، وأداء عال.

ج: صراع عال، وغير بنّاء، وأداء متدن.

ويذكر الطويل (1997) أن كوسر(Coser) من أوائل الذين طرحوا هذا التصور، فيرى كوسر أن الصراع يقضي على رتابة الأمور وركودها وروتينيتها فيطلق شرارة التجديد، وأنه يشكل قوة في أداء الجماعة وضروري وحتمي لفاعلية الجماعة وكذلك يرى أنه ليس كل الصراعات صحية، فيميز بينها على أنها صراع وظيفي بنّاء يخدم أهداف المؤسسة، أو صراع مخرب مؤذٍ يؤدي إلى اختلال وظيفي.

وبناء على هذه النظرة للصراع فإن المطلوب ليس القضاء على الصراع حال ظهوره، بل يجب التعامل معه حيث يُوجه الوجهة الإيجابية ليخدم الأهداف التنظيمية، ويعزو القريوتي(2000) سرَّ هجرة الكثيرين من أفراد الدول النامية إلى مجتمعات الخارج، لعدم تبنيهم هذا التصور، فيتم فرض القيود على تفكيرهم وعملهم لتسود ثقافة الركود والإذعان والطاعة العمياء، بعكس الدول المتقدمة التي تطلق العنان لكل فرد ليختار طريقة تفكيره والعمل والحياة، ويجرب مختلف الأفكار ليصل إلى الإبداع والإنجاز.

3.2 أسباب الصراع التنظيمي

بما أن الصراع سمة بشرية ملازمة لبني البشر فلا بد من وجود أسباب وعوامل تقود وتحفز هذا الصراع.

الأسباب التنظيمية:.

1) عدم وجود تحديد واضح لمسؤوليات، وصلاحيات الموظفين فيتم تداخل اختصاصات، ومسؤوليات الموظفين، وعدم وجود تقنين واضح لكثير من الأمور، وعدم الاعتماد على القواعد والإجراءات، فقد يُعطى قسمٌ سلطات أكثر القسم الآخر، وعدم التقيد بخطوط العمل.

2) عـــدم الاتفـــاق علـــى طرق وإجراءات العمل وأهدافه ويزداد الصراع عند الـــتعارض بيـــن الأقســـام على الاختلاف في الإنفاق والوصول إلى وسائل مناســـبة لتنفيذ الهدف فتمسك كل قسم بموقفه يعني الهدر وعدم الاستفادة من الصراع.

3) جمـــود التنظـــيم إلى درجة لا يسمح باستيعاب المستجدات والتغيرات فإدخال التقنـــية إلى أعمال الأفراد والاعتماد عليها لتختلف بسببها مشاعر الأفراد ما بين معارض ومؤيد.

4) اشتراك أكثر من شخص في إنجاز العمل أو اتخاذ القرار، والاعتماد المتبادل بيـــن الأشخاص والأقسام ، فالأقسام تعتمد على بعضها البعض بشكل تبادلي فيتطلب ذلك عملا تعاونيا بين الطرفين.

5) تعـــارض أهـــداف المديريات والأقسام والوحدات الإدارية فلا بد من وجود تنسيق دقيق لحل هذا التعارض.

6) الاخـــتلاف فـــي الأهـــداف: حيث يجتمع الأفراد في التنظيم لتحقيق الأهداف العامـــة للمؤسسة فينتج عن هذه الأهداف أهداف فرعية، فيتم الاختلاف عليها وهـــي غـــير واضـــحة المعالم ويتم اختلاف التفسير والغموض في الوسائل والأهداف.

7) عـــدم تفويض السلطة الكافية للموظفين فتركز السلطة بأيدي أفراد ومغالاتهم بها وعدم توزيعها أو تحويلها، بل إساءة استخدامها يدعو الى نشوء صراع.

8) التـــنافس الحاد على الموارد البشرية والمالية المتاحة فضرورة التشارك في اقتســـامها وانطلاقـــاً من الافتراض الاقتصادي المعروف بأنّ الموارد محددة تناســـبا مـــع الأهداف المرغوبة فالمؤسسات تعاني من الأوضاع المالية، فيتم التزاحم على هذه الموارد فيسبب الصراع لأن كلا يريد النصيب الأكبر.

9) اتساع نطاق الإشراف والقيادة.

10) تصميم الهيكل التنظيمي وله دور في نشوء الصراعات فتعددت المستويات الإدارية وتداخل الأنشطة والفعاليات وعدم وضوح الاختصاصات(المغربي، 1993).

الأسباب الشخصية فهي على النحو الآتي:.

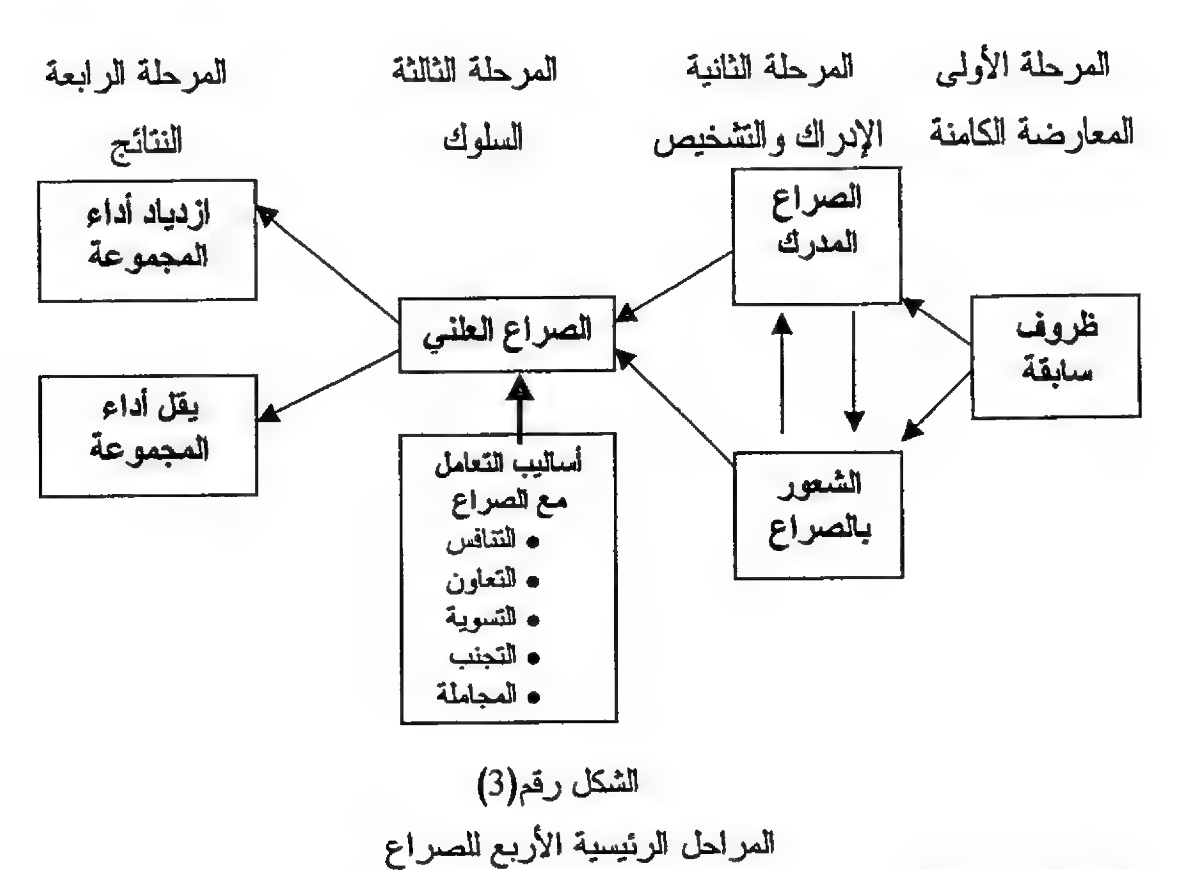
1) المعاملة غير العادلة للموظفين فتحيّز بعض الأفراد للعرق أو العمر أو الجنس أو الوطن قد تثير بعض المشاكل والصراعات.
2) عدم وضوح السلطات.
3) وجود أنماط من الموظفين الذين يتصفون بعدم التعاون وعدم الانضباط مما يتنافى مع العمل الجماعي التعاوني.
4) التباين في الثقافة والاتجاهات والقيم مما يؤدي الى اختلاف بالإدراك للظواهر بسبب التفاوت بينهم.
5) سوء العلاقات الشخصية بين الموظفين.
6) تعارض أهداف ومصالح الموظفين (فياض،1991).

ويرى القريوتي (2000) أن نمط اتخاذ القرار، ونهج المشاركة في أسلوب اتخاذ القرار يحمل في طياته بذور التناقضات، فلا بد من إيجاد آليات واضحة للحوار تقوم على أساس الاحترام المتبادل، كذلك تعدد الوحدات الإدارية في التنظيم وتفاوت المراكز الاجتماعية للموظفين، واختلاف الوظائف يؤدي الى تمسك كل منهم بأهدافه، وكذلك أسس التقييم والترفيع غير العادلة.

ويشير القرعان (1996) إلى أن الصراع ناتج عن اختلاف أسلوب القيادة من تشاركي إلى تسلطي الى استشاري إلى ميال للمساعدة، فحسبما يكون الأسلوب تكون احتمالية الصراع، فالأسلوب التسلطي يولد الصراع، والتشاركي ينهي الصراع، وترى رمضان (2001) أن طبيعة عمل المشرف تثير الصراع بسبب اعتمادها على التقييم ومراقبة أعمال الآخرين.

4.2 مراحل الصراع :

يمكن التعرف إلى الصراع بشكل أدق من خلال التعرف إلى مراحله ويقسّمها روبنز(Robbins,1992) إلى أربع مراحل رئيسة كما في الشكل رقم (3).



الشكل رقم(3)
المراحل الرئيسية الأربع للصراع
(Robbins,1992) .

المــرحلة الأولى : مرحلة المعارضة الكامنة (Potential Opposition) حيث لا يعــرف فيها الأطراف الصراع ولكن هناك ظروف تخلق الفرصة المناسبة لظهور الصراع وهي كالآتي:

أ- صــعوبة الاتصـــال نتــيجة مشاكل لغوية غير واضحة، وغير كافية وإزعاج في قنوات الاتصال (العطية،2003).

ب- الهياكل التنظيمية: فهناك عدة متغيرات ترتبط بظروف الصراع مثل حجــم المــنطقة ودرجة التخصص، فكلما كبر حجم المجموعة، زاد الصراع وكلما زادت درجة الاعتمادية المتبادلة بين الأطراف، فيزيد الصـــراع والاختلاف على المسؤوليات، والأهداف واتخاذ القرارات، والمكافـــآت والعـــبء الزائد أو القليل، وعدم توزيع المصادر بعدالة، وغموض المسؤوليات.

ج- المتغـــيرات والقـــيم الشخصية: فبعض المتغيرات تؤدي إلى صراع مثل: حب التسلط والتعسف والاستعلاء والذاتية.

د- الحاجـة للاسـتقلالية: وتمـثل مصـدرا للصراع عندما يحاول أحد الأطراف ممارسة الرقابة على أنشطة يعتبرها أطراف آخرون داخلة في نطاق عملهم أو يحاول أحد الأطراف أن يعزل نفسه من مثل هذه الرقابة (عسكر،1983).

المـرحلة الثانـية : الإدراك والتشخيص (Cognition and Personalization)

وهنا يحدث التعارض حقيقيا وواقعيا ويكون على مرحلتين:

أ- الإدراك : حيـث تـدرك الأطـراف المتنازعة وجود المسببات التي تظهر الصراع، وهنا يخرج الصراع عن التستر والاستقرار.

ب- مـرحلة الشـعور حيـث يتم تشخيص الصراع فيشعر الفرد بالقلق، والتوتر والإحباط ويحاول التعامل مع الضغوطات (Robbins,1992).

المرحلة الثالثة : مرحلة السلوك (Behavior)

وهـنا يكون الصراع قد بدأ ويتم ظهور الصراع بطريقة جلية وممارسة سلوك الصراع مثل العدوان والكراهية والعنف والاعتداء والمعارضة والتآمر ومنع الخصم من تحقيق الأهداف والرفض والتخريب.

المرحلة الرابعة مرحلة النتائج (Out Comes)

كنتـيجة للصـراع ومن خلال أساليب إدارة الصراع تظهر نتائج يمكن تمييزُها بأنها فعالة أو غير فعالة فأثر كل منها على المنظمة يقرر فعالية أو عدم الفعالية فإذا حسن أداؤها حَسُنَتْ نوعية القرارات الإدارية وتحفيز الطاقات الإبداعية.

فـإذا أدير الصراع إدارة حسنة فإنّ الصراع سيقل وتسود علاقات تعاونية وتقل احتمالـية أثـره السلبي، أما إذا قُمِع (بالتسلط) أو تم تهدئته (بالمجاملة) فإنه سيظهر صراع آخر نتيجة إساءة التعامل معه (Robbins,1992) .

5.2 أشكال الصراع

يـتخذ الصـراع أشـكالا عدة ومختلفة يمكن أن تواجه الفرد ويميز منها أربعة حسب ما يكون موضوع الصراع وأكثر الأنواع انتشارا هي:

1) صـــراع الهدف: حيث يسعى فرد أو جماعة إلى هدف أو نتيجة تختلف عما يسعى إليه آخرون.

2) الصراع الفكري أو الإدراك: حيث يحمل فردٌ أو جماعة أفكارا لا تنسجم مع أفكار الآخرين.

3) الصـــراع العاطفـــي: حيـــث تتعارض أحاسيس ومشاعر الفرد والجماعة مع أحاسيس ومشاعر الآخرين.

4) الصراع السلوكي: حيث يأتي الفرد أو الجماعة بتصرفات لا يقبلها الآخرون (سيزلاقي، 1991).

6.2 مستويات الصراع :

للصـــراع مســـتويات عدة منها ما يكون على مستوى الفرد أو على مستوى الجماعة ومنها ما يكون بين الأفراد:

أولا : الصراع الذاتي : Intrapersonal

لا يتطلب هذا المستوى أكثر من فرد بل يكون داخل الفرد نفسه في شعوره وميولـــه واتجاهاته وأفكاره وقد يكون ناتج عن علاقاته مع الآخرين وهناك أهمية لهـــذا الصـــراع كونه تنعكس آثاره على سلوكيات وعلاقات الفرد وعلى المؤسسة كـــون الفـــرد يـــتعرض لإحباطات في تحقيق أهدافه وطموحاته ورغباته ونتيجة تجاذب الأهداف أو لتعارض الأدوار التي تطرأ على الفرد، فيكون هذا النوع على نمطين:.

أ) صـــراع الهـــدف: وينشـــأ هذا النوع عندما يكون الفرد في موقف الاختيار بيـــن هدفيـــن أو أكـــثر لهما نفس درجة التماثل في التأثير فيسببان للفرد نفس الشعور بالانجذاب ويصنف إلى ثلاثة أشكال:

1) صـــراع (إقـــدام – إقدام) (Approach –Approach) وهنا على الفرد اختـــيار أحد البديلين اللذين لهما نفس قوة الجذب والأهمية، وأن اختيار الأول ســـيؤدي إلى إحباط الآخر، ومثال ذلك ذهاب في رحلة يتعارض مع حفلة زميل وغالبا ما يدور حول أشياء لطيفة.

2) صــــراع إحجــام- إحجام (Avoidance–Avoidance) وللبديلين درجة متســـاوية في السلبية فمثلا الاختيار من بين دفع لص لغرامة أم مكوثه في السجن.

3) صــــراع إحجام – إقدام (Avoidance –Approach) وهذه عملية طرد وجــذب اتجـــاه حاجة واحدة لها مساوئ وحسنات ومثال ذلك كاختيار مهنة ممتازة ولكنها بعيدة عن موقع سكنه (عسكر،1983).

ب) صـــــراع الـــدور : وكلمة دور مأخوذة من المسرح حيث تتضمن كل مسرحية أدوارا محــــددة ويتوقع من الممثل أن يكون أداؤه مطابقا تماما كما هو محدد له فـــي المسرحية وهذا ينطبق على الأدوار الاجتماعية حيث يتوقع المجتمع من الفـــرد أن يكون سلوكه مؤطرا بدوره الذي يحدده موقعه والدور هو مجموعة أنشــطة مـــترابطة يقـــوم بها فرد معين ويتعرض الفرد لصراع الدور نتيجة تعارض مجموعتين من الضغوط في نفس الوقت.

فالفـــرد مـــنا ينتسب لجماعات عديدة تتطلب القيام بأدوار مختلفة فالمشرف قد يكون أبا وزوجا وعضوا في جمعية ثقافية أو حزبية أو صديقا ومرؤوسا ومشرفا وقـــد يحدث تعارض بين توقعات الجماعات المختلفة ودور الفرد هنا هو التوفيق بين هذه الأدوار التي يقوم بها داخل المنظمة وخارجها (اليازجين،2003).

ويُـــدار الصراع الذاتي بعدة أساليب منها الإيجابي النسبي (السمو والتعويض) ومنها السلبي (الانسحاب والتبرير والإسقاط) كما يلي:

1. الســـمو (Sublimation): وهي توجيه الطاقة الداخلية الناتجة عن الغضب إلى تعبـــيرات مقـــبولة ذات نتائج إيجابية فطاقة الغضب لدى الموظف تحول نحو إنجاز العمل.

2. الـــتعويض(Compensation) إذا شـــعر الفـــرد بقصـــور في إحدى مهاراته فيعوضـــها بدرجـــة عالـــية من الكفاءة في مجال آخر فطالب يفقد القدرة على التكيف مع الآخرين فيكرس جهوده للحصول على تقدير عال في الدراسة.

3. الانســـحاب (Withdrawal): يتجنـــب الفرد بالانسحاب من موقف الصراع فيبتعد عن الموقف الصراعي والأشخاص ذوي العلاقة.

4. التبرير (Rationalization): وهذا هو الأكثر استخداما وشيوعا، وهنا يخلق الفـــرد سببا مقبولا اجتماعيا ومنطقيا للسلوك بدلا عن السبب الحقيقي لتبرير ســلوكه، ومثال ذلك الذي يفشل في دخول كلية الطب يتذرع بأنه لا يستطيع أن يتحمل رؤية الدم.
5. الإســقاط (Projection): وهـــي إســقاط وإلصــاق الخصائص التي لا نحبها بالآخريـــن، للتخلص من الشعور بالذنب والفشل، فالبخيل يتهم الآخرين بالبخل، والمديـــر الـــذي لديـــه ضـــعف في اتخاذ القرارات يركّز على هذا الخلل عند الآخرين، ويشعر بالراحة إذا شعر أن الآخرين لديهم نفس النقص(عسكر،1983).

ثانيا : الصراع بين الأفراد: Interpersonal

ويوجـــد بين شخصين أو أكثر فينشأ الخلاف حول قضايا معينة وكل يعتد ويتمسك بوجهة نظره ويكون سبب الصراع حول الأهداف والوظائف بين أعضاء المجموعة.

وقد قدّم كل من جوزيف لوفت (Joseh Lauft) وهاري انجهام(Harry Ingham) نموذجاً لتحليل ديناميكية التفاعل بين الفرد والآخرين وعُرِفَ هذا النموذج باسم (نافذة جوهارى) (حريم،1997).

وتـــتكون هـــذه النافذة من أربع خلايا كما في الشكل رقم (4) وكل خلية تعكس مزيجا من المعلومتين التاليتين:

1) معلومات عن الذات. 2) معلومات عن الآخرين.

	الفرد يعرف الآخرين	الفرد لا يعرف الآخرين
الفرد يعرف نفسه	1 Open Self الذات المكشوفة	2 Hidden Self الذات المخفية
الفرد لا يعرف نفسه	3 Blind Self الذات العمياء	4 Undiscovered Self الذات غير المكتشفة

الشكل التالي رقم (4)

نافذة جوهاري

(حريم،1997)

ومن الشكل رقم (4) نجد أربع حالات:

الحالـــة الأولـــى : الذات المكشوفة :الفرد يعرف نفسه ويعرف الآخرين، وهذه أفضل الحالات جميعها فهو على بينة من مشاعر وادراكات ومعلومات ودوافع نفسه والآخرين وهذا التبصر يجعل التفاعل بينها أمر ممتع وغير مسبب للصراع.

الحالـــة الثانية: الذات المخفية: الفرد يعرف نفسه فقط ولا يعرف دوافع ومشاعر ورغـبات الآخريـــن فـيعانى من الخوف والصراع والقلق لعدم قدرته على تفسير سلوكات الآخرين.

الحالـــة الثالثة: الذات العمياء :الفرد يعرف الآخرين فقط ولا يعرف نفسه فيكون الفـــرد مثـــيرا لغضب الآخرين في تصرفه وأسلوب حديثه دون أن يدرك ذلك وهذا يزيد احتمالية حدوث الصراع.

الحالـــة الـــرابعة: الـــذات غير المكتشفة: وهنا الفرد لا يعرف نفسه ولا يعرف الآخريـــن وهـــنا يرتفع عدم الفهم وسوء الاتصال وينفجر الموقف بحالات حادة من الصراع مع الأفراد والآخرين (حريم، 1997).

توجد ثلاث استراتيجيات يمكن اتباعها في التعامل مع الصراع بين الأفراد .

1. اســتراتيجية تخسر فيها جميع الأطراف (Lose – Lose- Strategy) وتتميز هذه الاستراتيجية بإبقاء أسباب الصراع ويخسر الطرفان خسارة كلية فلا أحد يحقق رغباته وأهدافه.
2. اســتراتيجية يخســـر طرف ويكسب طرف آخر (Win – Lose- Strategy) وتتمـــيز هذه الاستراتيجية بتحقيق رغبات أحد الأطراف على حساب رغبات الطرف الآخر، ولكن يبقى احتمال الصراع قائماً لعدم حله جذريا.
3. استراتيجية يكسب فيها الطرفان(Win – Win - Strategy) فيتم حل الصراع مـــن منظور المصلحة المشتركة لكلا الطرفين، فيتم مواجهة المشكلة من قبل الطرفين، وحل الصراع حلاً جذريا، لأن الحل المقبولٌ للجميع يحقق رغبات وأهداف ومشاعر الجميع (القريوتي، 2000).

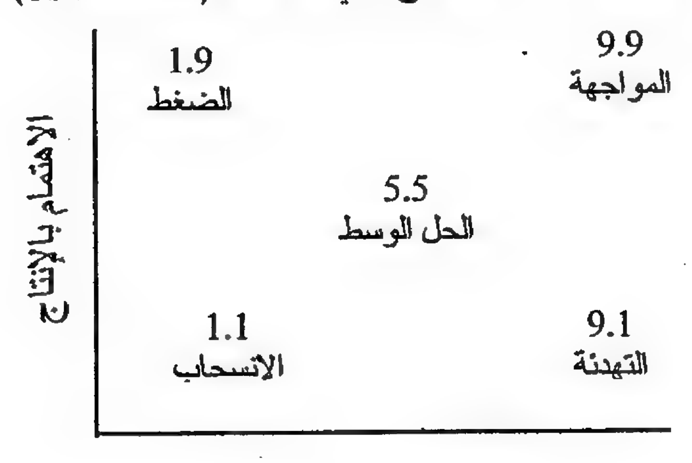
أساليب إدارة الصراع بين الأفراد : بما أن الصراع حتمي ولا بد من إدارته وحلـــه فهـــناك عـــدة أســـاليب لحـــل هذا الصراع منها ما ذكره بليك وماوتون

(Blake & Mouton) الـوارد فـي العديلي (1995) من أن هناك خمسة أساليب لإدارة الصراع بين الأفراد ممثلة ببعدين هما:

أ - الاهتمام بالأفراد   ب - الاهتمام بالإنتاج

وجعلا لهذين البعدين خمسة أساليب لإدارة الصراع: الانسحاب والإجبار والحل الوسط والتهدئة والمواجهة.

1. الانسـحاب : وهنا ينسحب الفرد من الصراع لعدم حضور اجتماع أو عدم إعطاء جواب أو غير ذلك.
2. الـتهدئة أو الـتلطف : يقلل المدير التوتر ويدعو إلى التعاون ويؤكد على إمكانية الوصول إلى حل.
3. الحل الوسط : يلجأ لحل الصراع بالوصول إلى اتفاق بين جوانب الصراع بتنازل كل طرف عن جزء من طلباته.
4. الضـغط : وتعـتمد على التهديد والقوة للتوصل إلى حل، وغالبا ما يكون الحل لصالح أحد الأطراف فقط على حساب الآخر.
5. حل المشكلة : هنا الاعتراف بالصراع صراحة فتناقش جميع الأطراف الموضـوع المشـكل للوصول إلى حل فعّال مقبول للجميع والشكل رقم (5) يبين أساليب إدارة الصراع التي طرحها (بليك وماوتون).



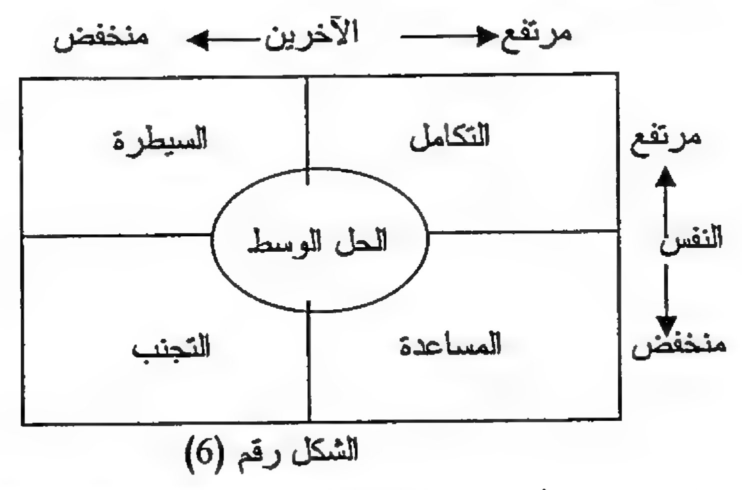
الشكل رقم (5)

أساليب إدارة الصراع التي طرحها (بليك وماوتون) وفقا لبعدي الاهتمام بالأفراد والإنتاج

(العديلي، 1995)

وقـــد حـــدد رحيم (1986) خمسة أساليب لإدارة الصراع بين الأفراد مستخدما شبكة لها بعدان : 1- الاهتمام بالنفس 2- الاهتمام بالآخرين

ولكل بعد درجة مرتفعة وأخرى منخفضة فينتج عن البعدين خمسة أساليب إدارة الصراع هي (التجنب والسيطرة والحل الوسط والميال للمساعدة والتكامل) والشكل رقم (6) يبين هذه الأساليب:



الشكل رقم (6)

شبكة رحيم لأساليب إدارة الصراع وفقا لبعدي الاهتمام بالنفس والآخرين

(الرحيم، 1986)

1- الـــتكامل : يهتم بالنفس وبالآخرين، ويتبادل المعلومات وصولا إلى حل فعال للطرفيـــن وهذا الحل خلاّق وأكثر فاعلية ويحقق التكامل بين الأنشطة لمختلف الأنظمة، حيث يستخدم الفرد إمكاناته ومهاراته ومعلوماته.

2- المســـاعدة : اهـــتمام قلـــيل بالـــنفس ومـــرتفع بالآخرين ويستخدم للتقليل من الاخـــتلافات، وتأكيد الأشياء العامة، والمشتركة لإشباع حاجات الطرف الآخر على حساب اهتماماته، وحاجاته الخاصة.

3- الســـيطرة: اهـــتمام كبير بالنفس وقليل بالآخرين، ويستخدم الأسلوب القسري لتحقيق مكاسب شخصية، ويتجاهل حاجات واهتمامات الطرف الآخر، ويكون مناسبا عندما تكون الموضوعات قليلة الأهمية والفائدة.

4- التجنـــب : اهـــتمام قلـــيل بالـــنفس وبالآخريـــن فيتهرب الفرد من المسؤولية بالانســـحاب، ويفشل في إشباع حاجاته الشخصية، فضلاً عن حاجات الطرف الآخر.

5-الحـل الوسـط : اهـتمام بالنفس وبالآخرين بشكل متوسط، ويتخلى كل من الأطراف عن شيء وعن مكاسب وصولا إلى قرار مقبول.

وقد حدد توماس وكلمان الوارد في (Gloke,Goldsmith,2000) مخططا مشابها لما سبق وله بعدان هما:

أ) بعـد التعاون (Cooperativeness) ويحدد الدرجة التي يصل إليها الفرد في إشباع حاجات الطرف الآخر ليمتد من متعاون إلى غير متعاون.

ب) بعـد الحـزم (Assertiveness) ويحـدد الدرجة التي يصل إليها الفرد في إشباع حاجاته ليمتد من حازم إلى غير حازم.

ينتج عن تفاعل هذين البعدين خمسة أساليب لإدارة الصراع:

1-أسـلوب التجنـب (Avoiding) " ويقصد بها الانسحاب من عملية الصراع، كتجنـب حضور اجتماع، أو رفض الوقوف إلى جانب أحد الأطراف، ولهذا الأسـلوب نتائج سلبية في تحقيق الأهداف، ويتجاهل الموضوع على أمل أن يتحسن بعد فترة من الزمن.

2-أسـلوب المجاملة(Accommodating) " ويتصرف الشخص وكأن الصراع سيزول بمرور الوقت، ومحاولا تقليل أهمية الصراع، وتشجيعهم على إخفاء مشاعر الصراع، وعادة ما تكون فاعلية هذا الأسلوب قليلة، حيث يقلل الفرد مـن شأن نقاط الاختلاف، ويركز على أوجه الاتفاق المشتركة بين أطراف الصراع.

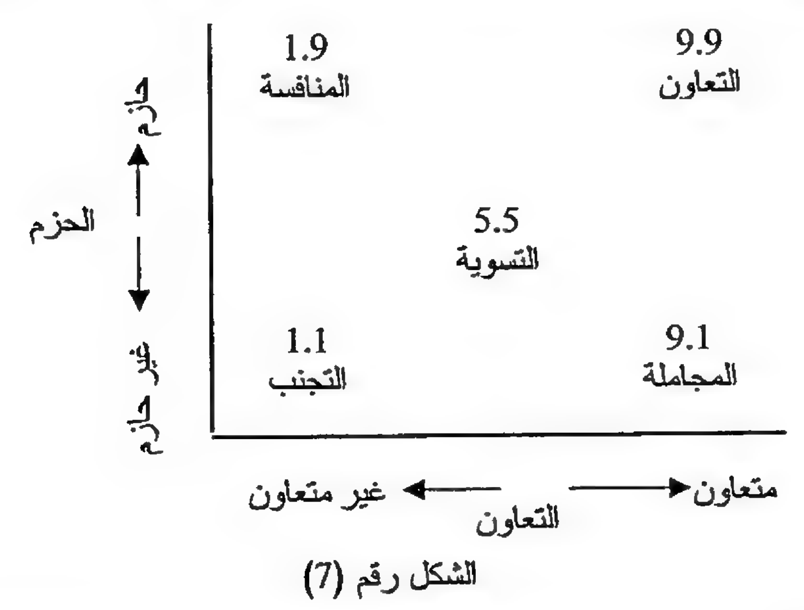
3- أسـلوب التسـوية:(Compromising) ويتصـف بقـدر معتدل من الحزم والـتعاون، ويسـتعمل هذا الأسلوب في مرحلة مبكرة عند التشخيص المبكر للمشكلة ويكون فعّالا إذا تساوت قوة طرفي الصراع ولا يوجد بهذا الأسلوب رابـح أو خاسـر تماما، حيث يتم تقديم التنازلات بين الأطراف، فكل طرف يتخلى عن شيء من المكاسب، للوصول إلى قرار مقبول.

4- أسـلوب المنافسـة : (Competing) ويلجأ المدير إلى استخدام قوة السلطة والمركـز ويكون الحل الذي يتوصل إليه في صالح أحد الأطراف ويقلل هذا

الأسلوب من الدافعية للعمل ويمكن استخدام هذا الأسلوب في القضايا الطارئة التي تحتاج إلى تصرف سريع.

5- أسـلوب الـتعاون (Collaborating) ويتسم هذا الأسلوب بالحزم والتعاون واللجـوء إلـى القوة والعلاقات الإنسانية بشكل كبير، فيدرس المدير أسباب الصـراع مع كافة أطرافه ويطرح الحلول المناسبة ويتم مناقشتها مع الجميع ليـتم علاجها بشكل فعال ومقبول، ولا يمكن الاعتماد عليه دائما، لأنه بحاجة الى وقت طويل، ودراسة متعمقة، ويمكن استعماله في قضايا جوهرية تؤثر في إنجاز الأهداف التربوية.

ويبين الشكل رقم (7) شبكة أساليب إدارة الصراع التي وضعها توماس وكلمان:



الشكل رقم (7)

شبكة أساليب إدارة الصراع التي طرحها توماس وكلمان الصراع وفقا لبعدي الاهتمام بالتعاون وبالحزم

(Gloke,Goldsmith,2000)

لا يوجـد مـن هذه الاستراتيجيات ما هو خطأ أو صحيح بصورة مطلقة ولكن الشـخص الـبارع هو الذي يستطيع توظيف هذه الاستراتيجيات في الوقت المناسب لحل المشكلة في الطريقة الملائمة ولكل طريقة استجابات مختلفة، وهناك وقت تكون فـيه مفـيدة وملائمـة، فعندما توضع في موقف صراعي فإنك تجد نفسك أمام عدة خيارات وتستطيع اختيار الاستراتيجية الأكثر مناسبة لهذه الظروف ولا يوجد قاعدة

محـــددة لاســتخدام هذه الاستراتيجية فقد يملي عليك الموقف والأهداف واهتمامات الآخرين بعض الأسباب التي تجعلك تختار هذه الاستراتيجية أكثر من تلك.

عبر الباحثون عن أساليب إدارة الصراع بمفردات مترادفة قد تشير إلى المدلول نفســه والمعــنى ذاتــه والتـــي ورد ذكرها في أدبيات الصراع والدراسات السابقة والجدول التالي رقم (1) يبيّنها:

الجدول رقم (1)

مترادفات لأساليب التعامل مع الصراع

أسلوب التعامل مع الصراع	المصطلحات المترادفة
التنافس	الإجبار ،المسيطر ، الضغط ، الإكراه ،الهيمنة المساومة
التعاون	التكامل أو التشارك ، الاندماج، حل المشكلات ،المواجهة ،
التسوية	حل الوسط أو الموفق
التجنب	الانسحاب ، التلافي
المجاملة	ميال للمساعدة أو الإلزام ،التهدئة ، الإرضاء

ثالثا : الصراع بين المجموعات: (Intergroup Conflict)

ويكـــون داخل المؤسسة الواحدة بين وحدات هذه المؤسسة، مثل الصراع الذي ينشــأ بيــن أقســام المديرية الواحدة التي يكون بينها احتكاك مباشر، وتؤدي مهاما مشــتركة، ويكــون نتــيجة لبناء هيكل المؤسسة، أو لأسباب شخصية وهناك ثلاثة اتجاهــات لإدارة هــذا الــنوع مــن الصراع وضعها (Lawrance & Lorse) كما أوردها عسكر(1983:

1- الاتجـــاه التفاوضــــي : ويركز على التعامل مع المجموعات التي تتنافس على الموارد، إما بتقليل طلبات المتنافسين، أو بزيادة الموارد المتاحة .

2- الاتجاه البيروقراطي: ويركز على الصراع الناتج عن السلطة في التنظيم عــندما يحــاول الرؤساء فرض الرقابة الرسمية على المرؤوسين في ظل مقاومة المرؤوسين لهذه السلطة.

3- اتجاه النظم: ويركز على التنسيق بين النظم، وبشكل خاص على النظم التي تتعامل على مستوى العلاقات الأفقية بين الوظائف في التنظيم وهنا لا بد من القيام بما يلي:

أ- تعديل نظام الحوافز.

ب- تقليل الاعتماد المتبادل بين الوظائف، وتخفيف الضغوط التي تمارس للحصول على الإجماع في اتخاذ القرارات.

ت- تقليل الاعتماد على الموارد المشتركة.

وقد يحدث الصراع على نمطين رئيسين هما:.

1- الصراع التنظيمي الأفقي (Horizontal) و يحدث هذا النوع بين أطراف تنتمي إلى جماعة تنظيمية واحدة أو مختلفة تقع في نفس المستوى التنظيمي دون أن يكون لبعضها سلطة أو سيطرة على الأخرى ويربط بينها اعتماد مشترك.

2- الصراع التنظيمي الرأسي (Vertical of Hierarchal) ويقع هذا النوع بين أطراف تنتمي إلى مستويات تنظيمية مختلفة حيث تختص بعض المهام بالتنفيذ والبعض الآخر بالإشراف والتوجيه والرقابة وصنع القرار فلا بد من وجود علاقة سيطرة بما يتيح المجال لظهور الصراع مثل مدير المدرسة ومدير التربية (الديب، 1987).

رابعا : الصراع بين المؤسسات (Interorganizational Conflict)

ويحدث هذا الصراع بين المؤسسات المختلفة التي تمارس نشاطا معينا مثل الصراع بين الشركات التجارية ذات الأنواع المتشابهة في الإنتاج أو الخدمة، فيحدث هذا بسبب المنافسة والحصول على موارد ما، تمكنها من القيام بأعمالها، واستقطاب الكوادر الكفؤة، لتحقيق مكاسب معنوية وتحسين فاعلية المنظمة(البلبيسي، 2000).

خامسا : الصراع الاستراتيجي(Strategist Conflict)

ويختلف عن سابقه بأنه مخطط له ويكون نتيجة خطة مرسومة منذ البداية لتحقيق فائدة أو مصلحة ذاتية ويتم تقويم الفائدة من خلال الأداء وتكون على شكل زيادة أو ترقية من المنظمة لمجموعة أفراد أو زيادة تأثير وسلطة (العديلي،1995).

7.2 طرق استثارة الصراع

للصـــراع المعـــتدل أبعاد صحية، فيخرج به التنظيم من حالة السكون والركود الممل الى حالة نشاط وعطاء، فلا بد من استثارة مستوى معين من الصراع الصحي البـــناء، الذي يؤدي الغرض، ونجد أن الموضوع يثير الجدل كون الفكرة مرفوضة لدى الكثيرين، وتعتبر مهمة صعبة نسبيا، لأن نسبةً كبيرةً ممن يصلون إلى القمة هم من الذين يتجنبون الصراع ولا يرغبون بسماع السلبيات ويُعزى سبب وصولهم إلى القمة عدم إزعاجهم لأحد أثناء طريقهم للأعلى (العطية،2003).

وترى العطية(2003) أن هذه النظرة التفاعلية غير مقبولة في السابق لكنها اليوم واقـــع مفـــروض، لتميز عصرنا بالمنافسة الحادة والمنظمة التي لا تشجع الاختلاف البنّاء فإن بقاءها سيتعرض للتهديد، وهناك عدة سبل لاستثارة هذا النوع من الصراع أهمها:

أ- زيادة العلاقة الأفقية بين الوحدات الإدارية لخلق التنافس الشريف فيما بينها عن طريق مكافأة الإنجاز.

ب- تعييـــن موظفيـــن جـــدد بخلفيات وخبرات وقيم مختلفة عن باقي العاملين القدمـــاء، ليشـــكل ذلك مدخلا لاستثارة التنافس وتغيير أنماط العمل، وإظهار المهارات والخبرات المختلفة.

ت- تمريـــر بعـــض الرســـائل الغامضة والإشاعات حول إمكانية إلغاء بعض الوحـــدات، أو الاســـتغناء عن بعض الموظفين غير الأكفياء، فهنا يتم توفير الحوافـــز لتحســـين الأداء، وتـــبرير ضرورة البقاء وإثبات الفعالية والأهمية للتنظيم (القريوتي، 2000).

ث- تغيـــير الهيكل البنائي للنظام كوسيلة لإيجاد فرص جديدة للتفاعل، وإخراج النظام من الرتابة والركود وبعث حياة جديدة فيه.

ج- توفـــير فـــرص للتعبـــير عن الرأي ومناقشة الأمور وتحفيز العاملين على الإبداع والابتكار والنمو والتغيير.

8.2 مفهوم الإشراف:

عمليـة الإشـراف مـن العمليات والأركان المهمة للنظام التربوي وهي عملية تواصـل فعالة إذا أقيمت على علاقة وثيقة متينة وفعالة وتكون النتائج إيجابية على مسـتوى الطالـب والمواطـن وهذه العلاقة بين أربعة أطراف: المعلم؛ والطالب؛ والمشرف؛ والمدير، فيجب أن تبنى العلاقة الصادقة الصريحة بين الأقطاب الأربعة لـيخرج المعلـم بمواقـف صفية جادة، إذاً فوظيفة الإشراف التربوي هي مساعدة الميدان من جميع جوانبه بكل جد وحزم وإخلاص ومن هنا نبعت أهمية الإشراف.

تطـور دور المشرف بشكل كبير وملحوظ وجاء التطور نتيجة لأهمية المشرف كحلقـة وصـل بيـن الإدارة والمـيدان، فله دور بارز في تحقيق أهداف المؤسسة ونوعـية هـذه الأهـداف وكفايتها، ولأنه عنصر فعّال وذو خبرة دراسية في تنفيذ الأنشـطة والفعاليات التدريبية وترجمة القرارات والخطط والاستراتيجيات ومتابعتها والتحقق من تنفيذها (البدري،2001 ؛ السعود، 2002 ؛ الأسدي وإبراهيم،2003).

وقد ارتبط الإشراف التربوي بالإدارة حتى أنه عد مظهراً من مظاهرها ومكملاً لهـا فقد جاء تطور الإشراف مواكباً ومتزامناً مع تطورات الإدارة التربوية والعلوم النفسـية والـتربوية ويشير السعود (2002) إلى أن الإدارة التربوية ولدت من رحم الإدارة العامـة، وأن الإشـراف الـتربوي هو أحد فروع الإدارة التربوية، وقد مرَّ الإشـراف التربوي بمراحل مختلفة متأثراً بالنظريات الإدارية، فسُمي إشرافاً علمياً تـبعاً للنظرية العلمية، وإشرافاً بيروقراطياً تبعاً للنظرية البيروقراطية، وتأثر كذلك بحـركة العلاقات الإنسانية في الإدارة، فأصبح الإشراف يهتم بالعلاقات الودية بين المعلـم والمشـرف إلـى أن أخذ الإشراف منحى آخر ليركز على العمل الإشرافي كإشراف المناهج والإشراف الإكلينيكي والإشراف بالأهداف.

وقد عُرِّف الإشراف بعدة تعريفات منها ما يلي:

تعـريف وزارة التربية والتعليم الأردنية: على أنه خدمة متخصصة تهدف إلى تحسـين العملـية التعليمـية التعلمـية عن طريق توفير أفضل الظروف التي تمكن المعلميـن وغـيرهم مـن أطراف العملية التربوية من القيام بأدوارهم بشكل أفضل وفعّال (وزارة التربية والتعليم، 2002).

وعرفــت فيفر ودنلاب ترجمة (محمد ديراني،2001) الإشراف على أنه عملية تفاعل تتم بين أفراد ومعلمين بقصد تحسين أدائهم.

أمــا تعريف الدائرة التربوية في منظمة اليونيسف واليونسكو الوارد في البدري (2001) بأنه: نشاط موجه يعتمد على دراسة الوضع الراهن يهدف إلى خدمة جميع العامليــن في التربية والتعليم لإطلاق قدراتهم ورفع مستواهم الشخصي المهني بما يحقق رفع مستوى العملية التعليمية وتحقيق أهدافها.

ويعــرف مكتب التربية العربي لدول الخليج الإشراف على أنه: عملية يتم فيها تقويــم وتطويــر للعملــية التعليمية، ومتابعة تنفيذ كل ما يتعلق بها لتحقيق الأهداف الــتربوية، ويشــمل جميع العمليات التي تجري في المدرسة سواء كانت تدريبية أم إدارية أم تعليمية، وبأي نوع من أنواع النشاط في المدرسة، وفي خارجها والعلاقات والتفاعلات الموجودة فيما بينها (البدري،2001).

بمــا أنــه لا بد للمشرف التربوي من امتلاك بنية معرفية شاملة للأهداف، التي يســعى لتحقــيقها، لأن الدور الذي يقوم به المشرف هام وضروري ومؤثر، وتعتمد جــودة الأهــداف وكفايــتها علــى المشرف الكفء، القادر على التفاعل مع النظام الــتربوي لتوجــيه جمــيع المصادر والتسهيلات نحو تحقيق الأهداف، وكقائد يوفر المــناخ الإيجابــي للعمل فلا بد من امتلاكه لمهارات تعتبر ضرورية لنجاح عمله، ومن هذه المهارات ما يلي:

1- مهــارات تصورية إدراكية (Conceptual Skills) وتعني المهارات المفاهيمية والمعــارف والمعلومــات ومهارات التصور، والنظرة إلى التربية ككل وليس مجــرد نظــرة جزئــية، وتــتعلق بمدى كفاءته في ابتكار الأفكار والإحساس بالمشكلات والتفنن بالحلول، ورؤيته للتنظيم والترابط بين أجزائه، وفهم علاقة الموظــف بالمؤسســة والمؤسســة بالمجتمع، فعليه فهم فلسفة التربية وأطرها الفكرية، والوطنية، والقومية والإنسانية، والاجتماعية، وأهداف التربية والتعليم والمناهج والإشراف والتشريعات والصلاحيات والمهام والأدوار لكل من يعمل في النظام.

2- المهارات الفنية (Techinical SKills) :وهي المعرفة المتخصصة في فرع من الفـروع العلمـية، والكفـاءة فـي اسـتخدام المعرفة، لتحقيق الهدف بفاعلية ومصدرها الخبرة والتدريب، وتظهر من الأساليب والطرائق والتخطيط ورسم السياسـة ونظـام الاتصال والاجتماعات والعلاقات العامة، وامتلاكه لأساليب إشـرافية وتدريبية وتدريسية وتقويمية حديثة، كذلك مهارات التطوير والتبادل واحترام آراء المدرسين.

3- المهـارات الإنسـانية (Human Skills) وتعنـي القـدرة على التواصل مع المرؤوسين، وتنسيق جهودهم وخلق روح عمل جماعي بينهم، والفهم المتبادل بيـنه وبيـنهم، ومعـرفة آرائهم وميولهم واتجاهاتهم والتعاون معهم، واحترام شخصـياتهم ودفعهـم للعمـل بحماسـة وقوة بروح الفريق والثقة والاحترام المتبادل(السعود، 2002).

ويضيف السعود (2002) أن المشرف التربوي يتعامل مع مجموعات متمايزة في خـبراتها وأعمارهـا وتخصصـاتها ووظائفها، فمنهم المسؤول والموظف والمدير والمعلـم والتلامـيذ، ولأن السلطة هي الحق الذي يخول الأفراد للقيام بمسؤولياتهم، وتتطلـب السـلطة طرفين رئيس، ومرؤوس: الرئيس يصدر القرارات، والمرؤوس يطيع وينفذ القرارات، وبما أن المشرف مناط به مسؤوليات فلا بد من إعطائه سلطة للقـيام بها كحق شرعي لاستخدام المصادر البشرية والمادية، ولتوجيه الجهود نحو إنجاز أهداف التنظيم ومصادر سلطة المشرف التربوي هي:

1-سـلطة الخبرة: وتعني الاستجابة والطاعة لرغبات المشرف لامتلاكه الخبرة والمهـارات المعرفـية في العمل، ولمعرفته ما لا يعرفه الآخرون، وبتفوقه عليهم بمعلوماته ومهاراته.

2-سلطة القانون: وتعتمد على مبدأ سيادة القانون والأنظمة والتعليمات، وتفوقها بالـنظام التربوي،فلامـتلاكه سـلطة القـانون ليوقع العقوبة وتقدير التقرير السنوي.

3-سـلطة سـحر الشخصـية " الجذابّة ": استجابة أو طاعة المعلمين لرغبات المشـرف لتميزه بمقوماتٍ وخصائص وصفاتٍ محببة للمعلمين، ولاعتقادهم

أن المشـــرف قـــائد تربوي ملهم مبدع، وذو شخصية جذابة فيستجيب المعلم للمشرف، ويطبق رغبة منه ليصبح مثله.

4-ســـلطة المكافـــأة : وتعني استجابة المعلم للمشرف لأنه سيوفر منافع وفوائد إيجابية، وتكون هذه المكافأة من زيادة في التقدير السنوي فزيادة في الراتب، أو الترفيع أو الثناء عليه.

5-سلطة الإجبار: وتعني الطاعة للمشرفين استبعادا لبعض العقوبات النفسية أو الوظيفية (السعود،2002).

مجالات عمل المشرف التربوي

عمـــل المشـــرف عمل تعاوني بين المشرف ومدير المدرسة والمعلم والطلاب لتحقـــيق الأهداف المتوخاة من العملية التعليمية، لذا فان هذا العمل يتطلب مهارات إداريـــة وفنية عالية للتعامل مع مكونات وأركان النظام التربوي وبخاصة المعلمين لأنـــه علـــى اتصـــال دائـــم معهم ودوره التقويمي لهم فلذلك حددت وزارة التربية الإشراف عمل المسرف التربوي بتسعة مجالات للعمل هي:

1- التخطيط: المشاركة في إعداد خطة قسم الإشراف، والتخطيط لعمله مع جميع الأطراف، وتحديد أولويات المدارس من برامج وخطط، والمساعدة في إعداد الخطط للمديرين والمعلمين.

2- المـــناهج: الـــتعرف لمحتوى الكتب المدرسية، والتواصل مع المعلم لتحقيق الأهـــداف، وتحليل المحتوى، واستعمال الوسائل وتحديد الصعوبات، واختيار الأنشطة اللامنهجية، واستثمار وتوظيف الإمكانات المدرسية المتاحة.

3- التعلـــيم: الإرشاد لطرق تدريسية، وإلى المصادر المعلوماتية، ومتابعة حديثة وإعـــداد دروس تطبيقـــية، ومـــتابعة ما قطع من المنهاج، وتوظيف التقنية، واستعمال الحاسوب وتطوير بيئات للتعلم والتعليم.

4- الـــنمو المهنـــي: مساعدة المعلم على النمو الذاتي، ورفع كفاية المعلم وإعداد النشـــرات، وعقـــد الـــدورات واللقـــاءات، وإجراء البحوث لمواكبة الأفكار التربوية التجديدية.

5- التقويم: بممارسة المشرف التقييم الذاتي لعمله، وتوجيه المعلم للتقويم الذاتي وتقويم الأداء المدرسي، وبناء اختبارات موحدة، وبناء اختبارات تحصيلية، ومتابعة تحاليل الاختبارات، وتقويم المعلمين والمديرين سنويا.

6- الإدارة: تيسير عمل مدير المدرسة بوصفه مسؤولا عن تحقيق الأداء وتدريب المديرين وتشكيل الهيئات الإدارية والتدريبية وتنفيذ برامج زيارات المديرين، وتفعيل مرافق المدرسة لخدمة العملية التعليمية.

7- التدريب: بتحديد الاحتياجات التدريبية للمديرين والمعلمين، وتصميم البرامج التدريبية وتنفيذها.

8- الأنشطة التربوية: بوضع خطط النشاطات، وتحكيم المسابقات، وتدعيم المشاركة الفاعلة في البرامج المختلفة.

9- العلاقة مع الزملاء والمجتمع المحلي: ببناء علاقات إنسانية مع الإدارات المدرسية والزملاء والمعلمين والمجتمع المحلي والطلبة للعمل بروح الفريق وتشجيع التفاعل الإيجابي والابتعاد عن سلطة المركز، والفوقية والحرص على الاحترام والثقة المتبادلة (وزارة التربية والتعليم ،2002).

أهداف الإشراف التربوي

إن عمل المشرف التربوي أساساً هو مساعدة المعلمين في تحسين أدائهم لإثارة دافعيتهم، ولتنميتهم مهنياً، وتقديم التسهيلات التي من شأنها أن تسهل تعلم الطالب، فبات من الضروري الحاجة الماسة لوجود المشرف التربوي لتحقيق الأهداف التالية:

1) العمل على ما يكفل تحقيق الأهداف الاجتماعية والتربوية وتوجيه المدرسين إلى مراعاتها.

2) مساعدة المدرسين للوقوف على أحسن الطرق التربوية، والاستفادة منها في تدريس المواد الدراسية، واطلاعهم على كل جديد، وتشجيعهم على إجراء التجارب، ومشاركتهم في كل ما يساعد على نمو المدرس مهنياً وعلمياً.

3) الكشف عن حاجات المدرسين وتكوين علاقات إنسانية مع المعلمين للرفع من روحهم المعنوية لتحقيق أهداف المدرسة.

4) احترام شخصية المدرس، واحترام قدراته الخاصة، ومساعدته على أن يصبح قادراً على توجيه نفسه، وتحديد مشكلاته وتحليلها.

5) مساعدة المدرسين على الاستفادة من البيئة المحلية، والتعرف على مصادرها المادية والإنسانية.

6) العمل على تنسيق البرامج التعليمية لتحسين العملية التربوية .

7) مساعدة المدرسين على تقويم أعمال التلاميذ، وأعانتهم على تقويم أنفسهم ليتعرف المدرس على نواحي القوة فيعززها، ونواحي الضعف ليصار إلى علاجها (الأسدي وإبراهيم،2003).

9.2 الدراسات السابقة:

هناك الكثير من الدراسات التي درست الصراع التنظيمي بشكل عام في مختلف المؤسسات الاجتماعية والتربوية، وبالرغم من كثرتها إلا أنه بعد مسح شامل للدوريات المتوفرة في الجامعات الأردنية وملخصات رسائل الماجستير وملخصات رسائل DAI ونظام ERIC لم يُعثر على دراسة واحدة عن أساليب التعامل مع الصراع لدى المشرفين التربويين، ونتيجة لعدم العثور على الدراسات المتعلقة بالمشرفين التربويين في موضوع الصراع التنظيمي فقد ضمّن هذا الفصل دراسات سابقة لها علاقة بالصراع التنظيمي في المؤسسات التربوية بشكل عام ومن أبرزها:

الدراسات العربية:

أجرى البواب (1986) دراسة هدفت إلى التعرف على أساليب الإدارة المستخدمة واستقصاء أثر عدد من المتغيرات التالية: نوع المدرسة، وجنس المدير، وعمر المدير، ومؤهل المدير، وخبرة المدير في الإدارة، وكان عدد المدراء(358) وبلغ عدد أفراد العيّنة (173) وشارك منهم (125) وقد تم استخدام أداة توماس وكلمان التي تقيس خمس استراتيجيات لإدارة الصراع: التعاون والتسوية والتجنب والمجاملة والتنافس.

وجـــد أن أفراد مجتمع الدِّراسة يميلون الى منحى التعاون أكثر مما يميلون الى مـــنحى الحزم، وأنهم يستخدمون التجنب والمجاملة والمنافسة بنسبة أقل من التعاون والتسوية.

وأن مديـــري المـــدارس الخاصة يميلون الى استخدام أسلوب التجنب أكثر من مديـــري المدارس الحكومية، ووجد أثر للعمر على استخدام أساليب إدارة الصراع، فكلما تقدم المدير في العمر يصبح أكثر ميلا الى الحزم والبت في الأمور، وأن هناك أثـــراً للمستوى العلمي، فالمديرون من حملة الليسانس والمعاهد أكثر ميلا الى منحى التعاون.

وهـــناك أثر للتأهيل التربوي على أسلوب المجاملة، فوجد أن المديرين من حملة المؤهـــل التربوي الأعلى هم الأقل ميلا لاستخدام أسلوب المجاملة، ووجد أن هناك فـــروقاً فـــي متغير الجنس، فالمديرات أكثر ميلا الى استخدام أسلوب التسوية، وأقل مـــيلا الـــى أســـلوب المجاملة من المديرين الذكور، وأشارت النتائج الى أن الخبرة عامل مؤثر في أساليب إدارة الصراع، فكلما ازدادت خبرة المدير، أصبح أكثر ميلا الى استخدام التعاون.

وأجرى الشرعة (Sharah,1988) دراسة هدفت الى معرفة أساليب إدارة الصراع المتـــبعة لـــدى مديـــري المدارس الثانوية في الأردن وأثر التعليم والخبرة الإدارية والجنس والعوامل الشخصية، وتكوَّنت عيِّنة الدِّراسة من مدراء مدارس اربد الثانوية فـــي الأردن، وقـــد اســـتخدم استبانة لقياس الاتجاهات في إدارة الصراع، واستخدم مقـــياس أبعـــاد الشخصية، وأظهرت الدِّراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى (α=0.05) بين أنماط إدارة الصراع وبين الشخصية والجنس.

كذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الخبرة في الإدارة عند المدراء وبين أســـلوب حل المشكلات ونمط الإجبار والتجنب، وهناك فروق تعزى لصالح الإناث علـــى أســـلوب الإجـــبار وأن هناك فروقاً في أسلوب إدارة الصراع تعزى للمؤهل العلمـــي علـــى أســـلوب الإجـــبار، وأظهرت الدِّراسة وجود أثر للتفاعل بين الخبرة والجنس على أسلوبي حل المشكلات والتسوية.

وأجرت زوزيت زكريان(1994) دراسة هدفت إلى التعرف على الأنماط القيادية لمديري المدارس الأساسية واستراتيجيات إدارة الصراع المنظمي التي يتبعونها في كـل مـن المدارس الحكومية والخاصة والمدارس التابعة لوكالة الغوث الدولية في الأردن، وقـد استخدمت الباحثة استبانه توماس وكلمان، وتكوّنت عيّنة الدّراسة من (142) مديرا ومديرة وجاءت الاستراتيجيات حسب الترتيب الآتي: (التجنب 25%؛ والتسوية 22%؛ والمجاملة 22%؛ وحل المشكلات 19,7%؛ والإكراه 11,3%).

كذلـك وجد أن الإناث أكثر إتّباعا لأساليب إدارة الصراع المختلفة من الذكور، وكذلـك إتّباع المديرين لأساليب إدارة الصراع بازدياد عدد سنوات الخبرة الإدارية، واتباع أسلوب حل المشكلات كلما ارتفع مستوى المؤهل العلمي.

وأجـرى (الخضـور، 1996) دراسة بعنوان " أنماط إدارة الصراع لدى مديري المدارس الأساسية في محافظة المفرق في ضوء متغيرات الخبرة والجنس والمؤهل العلمـي " فتكوّن مجتمع الدّراسة من جميع مديري ومديرات المدارس الأساسية في محافظـة المفرق، وتشكلت عيّنة الدّراسة من (178) مديراً ومديرة وبحثت الدّراسة فـي الأنماط المتبعة لإدارة الصراع من وجهة نظرهم، وعن اختلاف ذلك باختلاف المتغيرات المستقلة: الخبرة الإدارية، والجنس، والمؤهل العلمي، وقد استخدمت أداة تومـاس وكلمـان التـي ترجمها البواب (1986) المكوّنة من ثلاثين فقرة لكل فقرة استجابتان، والمحددة بخمسة أنماط(المنافسة والتعاون والتجنب والمجاملة والتسوية).

واسـتخدام تحلـيل التباين المتعدد والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختـبار شـافيه للكشف عن مصادر الفروق، وأظهرت الدّراسة أن الأنماط المتبعة مرتبة تنازليا: التسوية والتعاون والتجنب والمجاملة والمنافسة، ولم تجد الدّراسة أثراً لمتغـير الخبرة على أنماط إدارة الصراع باستثناء الأثر الموجود على نمط التسوية، فذوي الخبرة القصيرة يستخدمون التسوية أكثر من ذوي الخبرة المتوسطة والطويلة، وأشـارت الدراسـة إلـى وجود أثر لمتغير الجنس على نمط المنافسة وكان لصالح الإنـاث، وهناك أثر على نمط المجاملة، وكان لصالح الذكور، وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق إحصائية على أنماط إدارة الصراع تعزى لمتغير المؤهل، باستثناء الفرق الدال الموجود على نمط المجاملة ولصالح حملة الماجستير.

وأجرت (قطن، 2001) دراسة هدفت إلى معرفة أساليب إدارة الصراع التنظيمي لـدى مديـري ومديرات المدارس الثانوية في سلطنة عُمان من وجهة نظرهم، وأثر متغـيرات الجـنس والمؤهل العلمي والخبرة، فجمعت البيانات اللازمة لهذه الدِّراسة مـن خلال استبانه مكونة من(42) فقرة موزعة على ستة محاور وتم تطبيقها بجميع مناطق سلطنة عُمان، وتكوَّنت العيِّنة من (102) مديراً (82) مديرةً، ومن أبرز نتائج الدِّراسة:

ترتيـب أسـاليب إدارة الصـراع التنظيمي من الأكثر إلى الأقل أهمية كما يلي: الـتعاون والحـل الوسـط وأسلوب المجاملة واستخدام السلطة والرفع لمستوى أعلى والتجنب.

توجـد فـروق ذات دلالـة عند المستوى ($\alpha \geq 0.05$) تعزى لمتغير الجنس في ممارسـة المديرين والمديرات، على أسلوب التجنب حيث أن الذكور أكثر استخداماً للتجنب من الإناث.

لا توجـد فـروق ذات دلالـة إحصائية عند المستوى ($\alpha \geq 0.05$) تعزى لمتغير المؤهل العلمي في ممارسة المديرين والمديرات لأساليب إدارة الصراع التنظيمي .

توجـد فـروق ذات دلالـة إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq 0.05$) تعزى لمتغير خبرة المديريـن في ممارستهم لأسلوب استخدام السلطة فقط، حيث أن أصحاب الخبرة "11 سنة فأكثر" يستخدمون أسلوب السلطة أكثر من أصحاب الخبرة القصيرة "1-3 سنوات"

وأجـرت عويس (2002) دراسة هدفت الى الكشف عن الأنماط القيادية لمديري ومديـرات المدارس الحكومية والخاصة في محافظة عجلون وعلاقتها بإستراتيجيات إدارة الصراع المتبعة في المدارس.

تكوَّنـت عيِّنة الدِّراسة من جميع مديري ومديرات المدارس الحكومية والخاصة فـي محافظـة عجلـون وعددهم (118) مديراً ومديرة وتم استخدام أداتين: الأولى (Minnesota) لتقييم النمط القيادي والثانية أداة توماس وكلمان، وأظهرت النتائج أن الإسـتراتيجيات المتـبعة لمديري ومديرات المدارس الحكومية والخاصة هي على الـنحو التالي مرتبة تنازليا:(التسوية 34.9%، والمشاركة32.1%، والتجنب 19.3%، والمجاملة 7.3% ، والحزم 6.4%).

وقــد أشــارت النــتائج الــى عــدم وجود علاقة دالة بين النمط القيادي، وبين إســتراتيجية إدارة الصراع المتّبعة، وأن هناك أكثر من استراتيجية قد يتّبعها القائد الــتربوي لحــل الصــراع من نمط قيادي، فتختلف درجة تفضيلهم للاستراتيجيات المتبعة في حل الصراع باختلاف النمط القيادي.

أجــرت البلبيســي (2003) دراسة هدفت الى معرفة علاقة إستراتيجيات إدارة الصراع التي يستخدمها مديرو المدارس الثانوية العامة في الأردن بالروح المعنوية للمعلميــن والــتزامهم الوظيفــي، واستيراتجيات إدارة الصراع التي يتبعها مديرو المدارس الثانوية العامة في الأردن من وجهة نظر معلميهم.

تألف مجتمع الدّراسة من جميع معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية والموزعين في محافظــات:(عمــان مــن إقلــيم الوسط؛ اربد من إقليم الشمال؛ والكرك من إقليم الجنوب) والبالغ عددهم (401) مدرسة أخذ منهم كعيّنة عشوائية بنسبة (14%)، فبلغ عددهــم (560) معلمــا ومعلمة واستخدم مقياس رحيم ، وأظهرت النتائج أن جميع الإســتراتيجيات تستخدم من قبل المديرين والمديرات وفق تصورهم، ويأتي ترتيبها من الأكثر إلى الأقل كما يلي (التكامل والتسوية والتجنب والهيمنة والإرضاء).

وفــي دراســة المومنــي(2003) التي هدفت الى التعرف على المناخ التنظيمي الســائد، والأسلوب المعتمد في إدارة الصراع في المدارس الثانوية الأردنية العامة مــن وجهة نظر المديرين والمعلمين، وللكشف عن دلالة الفرق باختلاف المتغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة، والإقليم)، ولتحقيق هذا الغرض تم اختيار عيّنة عشوائية من (290) مديراً، و(609) معلماً من مختلف أقاليم المملكة.

جــاءت اســتجابات المديريــن علــى أســاليب إدارة الصــراع علــى الترتيب التالــي:(الــتعاون والمشاركة والتوفيق والتنافس والتجنب) أما عن الترتيب التنازلي لاستجابات المعلمين على إدارة الصراع فهي (التعاون والتجنب والمشاركة والتوفيق والتنافس).

ووجدت فروق ذات دلالة احصائية عند (α=0.002) لمتغير المؤهل العلمي على أســلوب التجنب ولصالح فئة "أقل من البكالوريوس" وكذلك تبيّن وجود فروق ذات

دلالة احصائية عند المستوى (α=0.002) لمتغير الإقليم على أسلوب التوفيق لصالح إقليمي " الشمال والوسط".

وفي دراسة(اليازجين، 2003) التي هدفت الى التعرف على علاقة صراع الدور بالأداء الوظيفي لدى مديري المدارس الثانوية في الأردن ومديراتها حيث تم اختيار (326) مديـرا ومديـرة مـن اصـل(1076) بطريقة عشوائية طبقية، أما متغيرات الدِّراسة فهي :الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي، والحالة الاجتماعية، وتم استخدام اختبار(t) والتحليل الأحادي ومعامل ارتباط بيرسون.

أظهرت النتائج بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) بيـن درجـة الصراع تعود لمتغيري الجنس والخبرة، وأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) تعود لمتغيري " المؤهل والحالة الاجتماعية".

الدراسات الأجنبية:

وأجـرى ليـتون (Litton, 1989) دراسـةً تهـدف إلى استقصاء أساليب إدارة الصـراع المسـتخدمة من قبل مديري المدارس الثانوية بشمال كارولينا، ومقارنتها بأسـاليب إدارة الصـراع لـدى مـدراء الشـركات، والأعمال الحكومية، وتفاعل المتغـيرات فـيما بيـنها، وكانـت المتغيرات هي: الجنس والخبرة وحجم المدرسة والإعـداد الأكاديمي، وقد تم استخدام أداة توماس وكلمان لتحديد الأساليب المفضلة وهي: التعاون، والتسوية، والمنافسة، والتجنب، والمجاملة، وتكوَّنت العيِّنة من(243) مديـرا مـن أصل (324) مديرا بنسبة (75%)، وتم استخدام تحليل التباين المتعدد MANOVA وأظهـرت النتائج أن مديري المدارس يستخدمون الأساليب المختلفة للتقليل من الصراع، وأن مديري المدارس يقللون من استخدام التنافس والتعاون أكثر من التوفيق والتسوية بشكل واضح، يختلف عن مديري الشركات والأعمال الحكومية.

وأيضـا مديري المدارس يستخدمون التجنب والتسوية أكثر، وقليل من المنافسة والتعاون مما قام به مديرو القطاع الخاص، وأن مديرات المدارس يستخدمن أساليب المنافسـة والتعاون أكثر مما فعل نظرائهن من الرجال، وإن مديري المدارس الذين

يخدمــون فــي المــدارس الكبيرة يميلون لاستخدام أساليب المنافسة والتعاون، وأن مديري المدارس الأكثر خبرة أكثر حزماً (التعاون، التنافس) من مديري الشركات.

وأجــرى ديترتيش (Dietrich,1991) دراسةً هدفت إلى بيان العلاقة بين أساليب إدارة الصراع، وصفات مختارة لمديري المدارس العامة ورؤساء مجالس المدارس وفعالــية قــادة المــدارس في ولاية ميسوري (Missouri)، واستخدمت الدِّراسة أداة توماس وكلمان وكان حجم العيِّنة (452) مدير مدرسة.

أظهرت النتائج عدم وجود علاقة دالة بين أساليب إدارة الصراع المتبعة من قِبل مديــري المــدارس، ورؤســاء مجــالس المدارس، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس، وإن أسلوب التعاون كان دالا إحصائيا، وكذلك يوجد دلالــة معــنوية عند التجنب وعمر المدير، ومؤهله، والمنطقة التي يسكن فيها، وأن هــناك علاقــة بيــن أســلوب الحــزم في الصراع وعمر المدير وخبرته ومنطقته الجغرافية، وكذلك أسلوبا التسوية والتجنب ووجد ارتباط مع المنطقة الجغرافية .

وأجــرى هوفــر (Hoover,1991) دراسة تهدف إلى فحص العلاقة بين أساليب إدارة الصــراع، وحجــم الصــراع، والمناخ التنظيمي في المدارس الثانوية، حيث تكوَّنــت العيِّــنة مــن (510) مدرســاً من (24) مدرسة ثانوية في منطقة بنسلفيانيا (Pennsylvania) فــي الولايات المتحدة، وجمعت المعلومات عن طريق الإستبانات والمقابلات، وتم حساب تحليل التباين لمعرفة الفروق.

وأشــارت النتائج إلى وجود ارتباطات إيجابية ذات دلالة بين أنماط حل المشكلة والمجاملــة والتوفــيق، وبين المناخ التنظيمي المفتوح للمدرسة وكذلك وجود ارتباط ســالب بين نمطي الإجبار والتجنب والمناخ المدرسي المفتوح، وكذلك أن المدارس الأكــثر انفــتاحا تمــتاز بأقل مستوى من الصراع، وأن المديرين الذين يتبعون حل المشــكلات والمجاملة والتوفيق تكون مدارسهم أقل مستوى للصراع، وأن المدارس ذات المستوى العالي من الصراع تُدار بأسلوب الإجبار، والتجنب في إدارة الصراع.

وتشــير نتائج الدِّراسة إلى أهمية البيئة الإيجابية للمدرسة كمتطلب سابق للتغيير التنظيمــي المنتج، وأن المديرين الذين يستعملون التعاون في حل مشكلاتهم سيزداد

المناخ المفتوح، وأن المديرين الناجحين يهتمون بالحاجات الشخصية المهنية لديهم قدرة تميِّزها بأخلاقيات المدرسة.

أجرى فيروساوا (furusawa,1991) دراسة بعنوان "استراتيجيات حل الصراع لمديري المدارس الحكومية في مدينة لوس أنجلوس" وعلى اعتبار أن المدارس منظمات معقدة وهي دراسة وصفيه لتشخيص الاستراتيجيات الإدارية عند التعامل مع الصراع، فطرحت الدِّراسة ثلاثة أسئلة عن نوع استراتيجيات حل الصراع الشائعة:

الأول مع أي مجموعة يتعامل الإداري في حلول الصراع أقل أو أكثر تكرارا.

الثاني هل هناك فرق في استراتيجيات المدير تعود للمتغيرات الديمغرافية.

تكوَّنت العيِّنة من (301) شخصاً من المديرين والمساعدين في منطقة لوس أنجلوس، ووجد أن جميع مديري المدارس يستخدمون استراتيجيات مختلفة من الصراع، وأن الاستراتيجية الأكثر استخداماً هي التكامل والأقل هي التجنب، وأن هناك اختلافا في الاستراتيجيات تبعاً للمستوى الإداري للمركز والموقع والعرق والجنس والمستوى العلمي.

دراسة ويروان(Wirwan,1991) هدفت الى معرفة مصادر القوة، وأساليب إدارة الصراع التنظيمي، وقد استخدمت أداة توماس وكلمان وتكوَّنت عيِّنة الدِّراسة من(200) مديرٍ، وقد استخدم تحليل التباين الأحادي ومعامل الارتباط بيرسون عند المستوى (0.05=α)، وأظهرت النتائج عدم وجود علاقة إرتباطية بين مصادر السلطة وبين أساليب إدارة الصراع لدى القادة الرسميين، وبيَّنت الدِّراسة أن مصادر وأساليب إدارة الصراع في إندونيسيا تعكس خصائص المجتمع الإندونيسي المتعلقة بالبيروقراطية، وسياسة تجنب الصراع، وقد رتَّب أساليب إدارة الصراع تنازليا كما يلي : التجنب والتسوية والتعاون والمجاملة والمنافسة.

وأجرى جسفجلد (Gjesfjeld,1991) دراسةً تهدف إلى اختبار ومقارنة استراتيجيات إدارة الصراع في مدينة ويسكونسون (Wisconsin)، وقد حددت الاستراتيجيات التالية : المنافسة، والتعاون، والتسوية، والتجنب، والمجاملة وتكوَّنت

العيّــنة من جزئين : الأول: عيّنة مختارة من مديري المدارس الابتدائية ويعتقد أنهم مديرون فاعلون للصراع، والثاني عيّنة عشوائية من المديرين.

أما عن منهج وإجراءات الدّراسة فقد اختار(100) مدير بشكل عشوائي من أصل (254) مديــراً و(100) مديــرٍ اختيروا عشوائيا من قطاع السكان، وتم إرسال مغلف يحــتوي علــى أداة توماس وكلمان ليجيبوا عن البيانات الشخصية والفقرات، فأعيد مــنها (92%) مــن المجموعــة المختارة و(78%) من المجموعة العشوائية، وحللت بتحلــيل التبايــن المــتعدد، وأظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس والعمر والخبرة والتدريب الإداري السابق.

وأجرى داود (Dowd,1992) دراسة حول " تصورات مديري المدارس للصراع وكيفية تعاملهم معه" واعتمدت الدّراسة على المقابلات مع المديرين لكشف الأساليب التــي يتــبعها المديرون في التعامل مع الصراع في مدارسهم، وهي دراسة نوعية وتكوّنت العيّنة من (21) مديراً.

ودلــت النتائج على أن هناك أثر لمتغير الجنس والخبرة والمؤهل في تصورات المديريــن وأن الأسلوب الأكثر استخداماً هو أسلوب الإجبار وأن المديرين يدركون المســتويين الظاهــري والباطني، ويستخدمون أنماطاً متنوعة حسبما الموقف الذي يحدث فيه الصراع.

وأجــرى كامــبل (Campbell,1993) دراســة هدفت الى فحص أساليب إدارة الصراع المفضلة لدى مديرين المدارس الثانوية في ضواحي المدن، واستخدمت أداة رحــيم للصــراع التنظيمــي، حســب الأنماط الخمسة :التكامل؛ والميّال للمساعدة؛ المســيطر؛ والتجنب؛ والتسوية، والمتغيرات المستقلة هي: مستوى التنظيم والجنس والخــبرة وتكوّنــت العيّــنة مــن (209) مديراً واستخدم تحليل التباين المتعدد عند المســتوى (α=0.05)، ووجــد أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأساليب التي يستخدمها مديرون في إدارة الصراع وبين كل من المستوى التنظيمي والجنس والخــبرة، وأن الأسلوب الشائع هو التكامل ولا يلتزمون به بالضرورة لأنهم يرون أن الصراعات ذات أشكال متعددة.

وأجــرى بارســونز (Parsons,1994) دراسة هدفت إلى الوقوف على الأساليب المفضــلة لدى مديري المدارس العليا بواشنطن، وأجريت الدِّراسة على عيِّنة مكونه مــن (349) مديرا، واستخدمت أداة رحيم المكونة من: التكامل، المساعد، المسيطر، المتجنــب، التســوية، ثم قام بعرض تسعة سيناريوهات مواقف واقعية، وطلب من المديريــن اختيار الأسلوب المفضل لحل مشكلة السيناريوهات المعروضة، فجاءت النتائج كما يلي:

أســلوب التعاون هو الأكثر استخداماً لإدارة الصراع مع الكبار ومع الموظفين، وأن أسلوب التجنب هو الأفضل لحل الصراع مع الطلبة.

أشــارت النتائج أن المديرين يفضلون أسلوب التكامل أكثر من أي أسلوب آخر، وأشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعود للمتغيرات الديمغرافية مثل: العمــر والجــنس العرق وحجم المدرسة ومستوى التعليم وسنوات الخبرة وساعات التدريب على إدارة الصراع.

وكمــا جــاءت دراسة باين (Payne ,1994) والتي تهدف إلى معرفة العلاقة بين مؤشــرات الضــغط وبين أنماط إدارة الصراع لمديري المدارس، وأجريت الدِّراسة علــى (59) مديــرا من ولاية تكساس (Texas) وقد استخدمت أداتي مينوسوتا وأداة تومــاس وكلمــان، وقــد فحص الطرق التي يتفاعل معها المدير في إدارة الصراع وشــارك (10) مديريــن فــي المقابلة البعدية، وقد وجد علاقة ذات دلالة بين نمط التجنــب، وبيــن البيــئة، وقد وجد علاقة دالة بين المتغيرات المستقلة والتابعة عند المستوى (α=0.05).

وأجــرى هــان (Hahn,1994) دراســة بعنوان إدراك مديري المدارس لدرجة وأنــواع الصــراع فــيما بيــنهم وبين مرؤوسيهم، وتهدف هذه الدِّراسة الى معرفة المستوى الذي يرى فيه المديرون أن الصراع مع المرؤوسين أكثر سببا لترك المدير لمنصبه، وكذلك تحديد نوع الصراع ودرجته اعتمادا على نوع وحجم المقاطعة التي توجــد فيها المدرسة، وطبيعة المجتمع مدني أو قروي، وكذلك جنس وخبرة المدير وعمــره، وتكوَّنت العيِّنة من(157) مديراً، وقد أشارت النتائج الى أن الجنس والعمر ونــوع المقاطعــة وحجــم المقاطعــة وطبيعة المجتمع في الإدارة لم يكن لها دلالة

إحصائية في ترك الوظيفة وأن الصراعات تحدث بشكل كبير مع المستخدمين ثم في مجـال العلاقات العامة، ومجال المناهج وطرق التدريس والتمويل، وكذلك أشارت الى وجود الصراعات أكثر في مجال المعارضة مع النقابة، أكثر من مجال العلاقات العامة، والمناهج وطرق التدريس والتمويل.

وأجـرى مكنتـير (Mcintyre,1997) دراسـة تهدف إلى معرفة أسلوب إدارة الصراع لدى مديري ومديرات المدارس من وجهة نظرهم، ومن وجهة مرؤوسيهم، وكيفية كتابة المدراء تقاريرهم لمعالجة الصراع.

واسـتخدمت أداة رحيم المعدلة على عيّنة (55) مديرة و(54) مديراً وعلى (372) مرؤوساً(173) ذكراً (199) أنثى، وأوجدت الدّراسة أن المديرين والمرؤوسين يتفقون علـى ترتيـب استراتيجيات الصراع التي يستخدمها المديرون في إدارتهم للصراع وهـي: التكامل، والتسوية، والإلزام، والسيطرة، والتجنب، وأوجدت الدّراسة فروقاً بين تقارير المديرين أنفسهم في أساليب إدارة الصراع.

كذلك وصلت الدّراسة إلى أن المديرين يستخدمون أسلوب التعاون والحل الوسط والمجاملـة أكثر من غيرها، وأن المديرات يستخدمن المجاملة أكثر من المديرين ، وأن المديرين يستخدمون التكامل والسيطرة في حين مرؤوسيهم صنفوهم أكثر تجنبا، وأقل تجنبا من تقارير المديرين أنفسهم.

وأجرى كورنيل وبستل وفانوي (Cornille, Pestle ,Vanwy , 1999) هدفت إلى الـتعرف علـى أساليب إدارة الصراع التي يستخدمها معلمو المدارس الابتدائية مع زملائهـم ومـع آباء الطلاب، وتم استخدام أداة رحيم المكونة من خمسة أساليب: الـتكامل، والإلزام، والسيطرة، والتجنب، والتسوية، وتألفت العيّنة من (382) معلماً من المدارس الابتدائية(200) من مدارس المدينة، و(182) من مدارس الريف، حيث أرسـلت إلـيهم الاسـتبيانات بريديا استجاب منهم(84) مدنياً، و(72) ريفياً بمجموع (156) وقد استخدم تحليل التباين المتعدد MANOVA وأظهرت النتائج أنه لا يوجد اختلاف في الإجابة تبعا لمتغير المنطقة (ريفي أو مدني)، وأن المدرسين في المدينة يفضّـلون استخدام السيطرة مع آباء الطلاب أكثر من زملائهم، وكذلك يوجد فروق

عند المستوى (α=0.05) في استخدام المعلمين لأساليب إدارة الصراع وعلى أسلوب التكامل وكان الفرق دالا عند المستوى ($P < 0.001$).

وأجـرى ويلـت دراسـة (Welt,2000) كما ورد في البلبيسي (2003) لمقارنة أسـاليب إدارة الصـراع بين مديري المدارس المتوسطة ومديري المدارس الثانوية الشاملة فيما يتعلق بالتوجه الشخصي لإدارة الصراع بين الأفراد والأسلوب المختار لإدارة الصـراع والرغـبة فـي التغيـير فـي منطقتي ريفرسايد وسان برناردينو (Riverside & San Bernardino) واسـتخدمت أداة الصـراع التنظيمـي المطورة للباحـث (Jay Hall) تكوّنت العيّنة من(34) مديرا للمدارس الشاملة و(39) للمدارس المتوسطة اختيرت العيّنة قصديا، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة بين مجموعتي المديرين في توجههم الشخصي لأساليب إدارة الصراع ما عدا في أسلوب التسـوية، حيـث وجـد فروق جوهرية لصالح مديري المدارس المتوسطة، وبينت الدّراسـة عـدم وجـود فروق جوهرية بين مديري المدارس المتوسطة، ومديري المدارس الشاملة في اختيار أساليب إدارة الصراع تعزى للمستوى التعليمي والخبرة الإداريـة، وأن لدى المديرين الخبرة التي تساعدهم في فهم الأساليب الخمسة لإدارة الصراع في تحليل الأسلوب المناسب لكل حالة.

ومن خلال عرض الدراسات السابقة يمكن تلخيصها فيما يأت:

تمـت الفـائدة مـن إيـراد الدراسات السابقة بالتعرف على الطرق الإحصائية المستخدمة ولمقارنة النتائج ولمعرفة الاختلاف والاتفاق في هذه الدّراسة مع سابقاتها لإظهار أهمية هذه الدّراسة وموقعها بالنسبة للدراسات السابقة فمن خلال استعراض الدراسـات السـابقة نجد أن الصراع التنظيمي حظي باهتمام الباحثين خصوصا في المـيدان الـتربوي، حيـث ركزت الدراسات على أسباب الصراع وأساليب إدارته ونتائجه المتوقعة الإيجابية منها والسلبية، وبعضها ربطه بعوامل أخرى مثل الضبط الموقفـي والمـناخ التنظيمـي والأنماط القيادية والروح المعنوية والالتزام الوظيفي والأداء الوظيفي والرغبة بالتغيير وكتابة التقارير ومؤشرات الضغط ومصادر القوة، وقـد تنوّعـت الدراسـات التي تعرّضت للصراع، إلا أن هذه الدّراسة ركزت على الدراسات المتعلقة بالميدان التربوي والحديثة منها.

كذلـك نجـد أن معظـم الدراسـات التي تناولت أساليب إدارة الصراع درست الأسـاليب الخمسـة التالية:التعاون والمجاملة والتسوية والتجنب واستخدام السلطة، كأسـاليب مفضّـلة في أساليب التعامل مع الصراع، ونجد أن معظم الباحثين طبّقوا أدوات مـثل أداة توماس وكلمان ومنهم: (عويس، 2002)(الخضور،1996)(زكريان، 1994)(سـالم،1988)(الـسبواب،1986) (Gjesfjeld,1991)(Dietrich,1991) (1989 Litton,)، أمـا الذين استخدموا أداة رحيم نذكر منهم:(البلبيسي،2003) (Cornille ,Pestle,Vanwy,1999)(Mcintyre,1997) (Parsons,1994) (Campbell,1993) وأما دراسـة (Welt,1999) فقـد استخدمت أداة Jay Hall ومن الدراسات من طور أداة جديدة من مثل هذه الدّراسة ودراسة:(المومني، 2003)(قطن، 2001).

أشـارت معظم الدراسات الواردة إلى أن جميع الأساليب تستخدم من قبل أفراد العينة، وإنه ليس هناك اتفاق في درجة تفضيلهما، إلا أن الأسلوبين التعاون والتسوية أكثر أسلوبين يستخدمان في إدارة الصراع كما في الدراسات السابقة مثل :(البلبيسي، 2003) (المومني، 2003) (الخضور، 1996) (Mcintyre, 1997) (Parsons,1994) (Cornille, Pestle, Vanwy, 1999) (Campbell,1993) (furusawa,1991) (Litton, 1989) وأشارت بعض الدراسات إلى أساليب: التجنب والسلطة والمجاملة أقـل الأسـاليب استخداما كما في دراسة:(البلبيسي، 2003) (المومني، 2003) (قطن، 2001) (عويـس،2002)(اليازجيـن،2003)(الـسبواب،1986)(Mcintyre,1997) (Litton, 1989)(furusawa,1991)(Wirwan,1991).

كذلـك بينـت بعـض الدراسات فروقا دالة على متغير الإقليم والجنس والخبرة والمؤهـل العلمي، ويلاحظ عدم تناول الباحثين التفاعل بين المتغيرات، كذلك نلاحظ اخـتلافاً بين المسميات الخاصة بأساليب إدارة الصراع، والتي تعبّر عن المضمون نفسـه والتـي أُدرج لهـا جدولا خاصا رقم (1) للتمييز بين المترادفات الواردة في الدراسات السابقة، وقد تميزت هذه الدراسة عن تلك الدراسات بأنه قد تم تطوير أداة تناسب المشرفين التربويين من حيث المهام المناطة بهم وكذلك تناسب البيئة التربوية في الأردن الذين لم يُدرسوا من قبل.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

صممت هذه الدِّراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وجمعت المعلومات عن طريق الاستبانة التي طورت لتحقيق أهداف دراسته والمتمثلة في قياس درجة ممارسة المشرفين التربويين لأساليب إدارة الصراع، باختلاف متغيرات الخبرة الإشرافية والمؤهل العلمي والاقليم الجغرافي لمكان العمل، وتضمّن هذا الفصل الطريقة، والإجراءات التي استخدمت في تنفيذ الدراسة، وتوضيح المنهجية التي اتّبعت في هذه الدِّراسة ووصفا لمجتمع الدِّراسة، وعينتها ووصفا لبناء الأداة ولإجراءات الصدق والثبات ووصفا للأساليب الإحصائية التي تم استخدامها:

1.3 مجتمع الدِّراسة :

تكوَّن مجتمع الدِّراسة من المشرفين التربويين في مديريات التربية والتعليم في المملكة الأردنية الهاشمية، وعددهم (729) مشرفا ومشرفة موزعين على (33) مديرية، وكذلك قُسِّمَ المشرفون التربويون من حيث المكان إلى ثلاثة أقاليم: الشمال (255) مشرفا، والوسط (331) مشرفا، والجنوب (143) مشرفا وحسب التقسيم الإداري المعتمد وهي:

1) إقليم الشمال وتكوَّن من إحدى عشرة مديريةً وهي: اربد الأولى، اربد الثانية، بني كنانة ،الكورة، الرمثا،الأغوار الشمالية، جرش، عجلون، المفرق، البادية الشمالية الشرقية، البادية الشمالية الغربية.

2) إقليم الوسط وتكوَّن من ثلاث عشرة مديرية وهي: عمان الأولى، عمان الثانية، عمان الثالثة، عمان الرابعة، التعليم الخاص، السلط، دير علا، الشونة الجنوبية، عين الباشا، مأدبا، ذيبان، الزرقاء، الرصيفة.

3) إقليم الجنوب وتكوَّن من تسع مديريات وهي : قصبة الكرك، المزار الجنوبي، القصر، الغور الجنوبي، الطفيلة، معان، الشوبك، البتراء، العقبة.

ويبيّن الجدول التالي رقم (2) توزيع مجتمع الدراسة حسب المؤهل والخبرة والإقليم الجغرافي.

الجدول رقم (2)

توزيع مجتمع الدراسة حسب الخبرة والإقليم والمؤهل

الإقليم	إقليم الشمال ن=255		إقليم الوسط ن=331		إقليم الجنوب ن=143		المجموع
الخبرة المؤهل	بكا+ دبلوم	ماجستير أو دكتوراة	بكا+ دبلوم	ماجستير أو دكتوراة	بكا+ دبلوم	ماجستير أو دكتوراة	
ست سنوات فأقل	32	59	24	85	19	26	245
أكثر من ست سنوات	47	117	75	147	45	53	484
المجموع	79	176	99	232	64	79	**729**

2.3 عيّنة الدّراسة :

تم اختيار عيّنة عشوائية طبقية على مستوى الإقليم ، عنقودية على مستوى المديرية، ويتناسب وحجم المديريات في الإقليم فقد تم اختيار خمس مديرياتٍ من إقليم الشمال، وخمس من إقليم الوسط، وأربع من إقليم الجنوب ليصبح عدد المديريات المختارة (14) مديرية من مجموع المديريات في الأقاليم الثلاثة، وبما نسبته (43%) والمديريات التي تم اختيارها هي:

1) إقليم الشمال : وقد اختير خمس مديريات وهي: اربد الأولى، اربد الثانية، جرش، المفرق، البادية الشمالية الغربية.

2) إقليم الوسط: وقد اختير خمس مديريات وهي: مديرية تربية عمان الأولى، مديرية تربية عمان الثالثة، مديرية تربية السلط، مديرية تربية مأدبا، مديرية تربية الزرقاء.

3) إقليم الجنوب: وقد اختير أربع مديريات وهي: مديرية تربية قصبة الكرك، مديرية تربية الطفيلة، مديرية تربية معان، مديرية تربية العقبة.

وزعت (384) استبانةً على المشرفين التربويين في المديريات التي تم اختيارها، وعددها (14) مديرية وقد تم استعادة (314) استبانة بنسبة (82%) من الاستبانات الموزعة، وكانت نسبة الإعادة منخفضة لبعد الأماكن وتشتتها وكذلك لطبيعة عمل

المشرفين الميداني، تم استثناء مديريتي: القصر، والمزار الجنوبي من عينة الدِّراسة، وذلك للتأكد من معامل ثبات أداة الدراسة من خلال المشرفين فيها ويبيّن الجدول رقم (3) توزيع العيّنة حسب الخبرة والإقليم والمؤهل.

الجدول رقم (3)

توزيع العيّنة حسب الخبرة والإقليم والمؤهل

الإقليم	إقليم الشمال ن=114		إقليم الوسط ن=129		إقليم الجنوب ن=71		
الخبرة / المؤهل	بكا+ دبلوم	ماجستير أو دكتوراة	بكا+ دبلوم	ماجستير أو دكتوراة	بكا+ دبلوم	ماجستير أو دكتوراة	المجموع
ست سنوات فأقل	10	24	10	36	11	19	110
أكثر من ست سنوات	15	65	34	49	25	16	204
المجموع	25	89	44	85	36	35	**314**

3.3 أداة الدراسة

تـم تطوير أداة الدراسة بالاستعانة بالدراسات والأبحاث السابقة والأدب النظري وخـبرة ذوي الاختصـاص من مدرسي العلوم التربوية في الجامعات، والمشرفين التربويين في مديريات التربية والتعليم لبناء أداة الدراسة والتعرف إلى أهم الأساليب التـي تسـتخدم فـي الـتعامل مع الصراع التنظيمي لتضمينها أداة الدراسة، ومن الدراسـات التـي تـم الاسـتعانة بها (البواب، 1986؛ سالم، 1988؛ قطن،2001؛ البلبيسي،2003؛ المومني، 2003 ؛ الرحيم،1986).

وقد تم تطوير أداة الدراسة من قسمين:

القسم الأول : المعلومات الديمغرافية والتي تحتوي:

أ – المؤهل العلمي وله مستويان:(" بكالوريوس + دبلوم فأقل" ، " ماجستير أو دكتوراة ").

ب – الخبرة الإشرافية : ولها مستويان:(" ست سنوات فأقل" ، " أكثر من ست سـنوات " وقد تم تقسيّم الخبرة الإشرافية إلى هذين المستويين انطلاقا من أن الفترة الزمنـية التي يقضيها المشرف التربوي في هذا الحقل لا تزيد في معدلها العام عن عشـرة سنوات، حيث أن المشرف التربوي لا يتم تعيينه في هذا الحقل إلا بعد خبرة طويلة في مجال التعليم أو الإدارة المدرسة.

ج – الإقليم الجغرافي : وتكوّن من ثلاثة مستويات:

1- إقليم الشمال 2- إقليم الوسط 3- إقليم الجنوب

القسم الثاني : استبانة تشتمل على (40) فقرة لقياس أساليب تعامل المشرفين التربويين مع الصراع التنظيمي التالية: التعاون والمجاملة والتسوية واستخدام السلطة والتجنب والإحالة لمستوى أعلى، وقد تم الاستعانة بأساليب توماس وكلمان الواردة في العديلي (1995) أما الأسلوب الأخير وهو "الإحالة لمستوى أعلى" فقد تم الاستعانة بدراسة (قطن،2001) بالإضافة للأدب النظري وذلك لارتباطه بوظيفة المشرف بصورة أكبر.

وللإجابة عن فقرات الأداة تم وضع سلم من خمس درجات ليعبر عن درجة ممارسة المشرفين التربويين لمضمون كل فقرة بدرجة كبيرة جدا، كبيرة، متوسطة، قليلة ، قليلة جدا ، تقابلها الدرجات(5 ، 4 ، 3 ، 2 ، 1) على الترتيب.

ويمكن تصنيف الاستجابات وفقا لثلاثة مستويات رئيسية هي: (مرتفع، متوسط، متدنٍ) على أساس أن الوسط الحسابي للمتوسطات هو(3) لتصبح الدرجة من (1-2.49) دالة على درجة ممارسة متدنية، ولتصبح الدرجة من (2.50-3.49) دالة على درجة ممارسة متوسطة، ولتصبح الدرجة من (3.50-5) دالة على درجة ممارسة مرتفعة.

وفقرات الأداة التي تمثل الأساليب الستة (الملحق ج) حسب ما تشير إليه الأرقام:

أ- أسلوب التعاون (1 ،7 ،12 ،17 ، 22 ، 28 ، 34 ، 39).

ب- أسلوب المجاملة (2 ، 8 ، 18 ، 23 ، 29 ، 35 ، 40).

ت- أسلوب التسوية (3 ، 9 ، 13 ، 24 ، 30 ، 36).

ث- أسلوب استخدام السلطة (4 ، 10 ، 14 ، 19 ، 25 ، 31 ، 37).

ج- أسلوب التجنب (5 ، 11 ، 15 ، 20 ، 26 ، 32 ، 38).

ح- أسلوب الإحالة لمستوى أعلى (6 ، 16 ، 21 ، 27 ، 33).

4.3 صدق الأداة:

للــتحقق من صدق محتوى الأداة المكونة من (48) فقرة بصورتها الأولية(ملحق ب) تــم عرضها على (30) محكماً من ذوي الخبرة والمختصين التربويين في كلية العلوم التربوية، والعلوم الإدارية في جامعة مؤتة، وعدد من المشرفين التربويين من وزارة التربية والتعليم، حيث بُيِّنَ هدف الدِّراسة وطلب منهم الحكم على فقرات الأداة من حيث:

أ- سلامة الفقرات من حيث الصياغة اللغوية.

ب- انتماء الفقرات لكل أسلوب.

ت- أي ملاحظات من حذف أو تعديل أو إضافة يراه مناسبا.

تم استعادة الاستبانات التي وزعت على المحكمين حيث تم متابعتها وجمعها باليد ثــم تــم تفــريغ ملاحظــات المحكميــن على كافة الفقرات ووفقا لآراء المحكمين ومقــترحاتهم أجريــت الــتعديلات التالية وفقا لاتفاق ما نسبته (0.20) أو أكثر من المحكمين على الفقرة الواحدة، والإبقاء على الفقرات التي أجمع (0.80) أو أكثر بأنها ليست بحاجة إلى تعديل:

1) تم حذف سبع فقرات.
2) تم إضافة فقرتين جديدتين.
3) نقل فقرة واحدة من أسلوب التجنب الى أسلوب المجاملة.
4) حذف ثلاث فقرات لان معامل تمييزها متدنٍ.
5) تعديل صياغة الفقرات جميعها من صيغة المصدر الى صيغة فعل مضارع مبني للمعلوم.
6) حذف كلمة المشرف التربوي من جميع الفقرات وعدم تكرارها في جميع فقرات الاستبانة.
7) تعديل مسمى التنافس الى مسمى استخدام السلطة.

وتم اخذ جميع ملاحظات وتعديلات المحكمين بعين الاعتبار حيثما استدعى الأمر، ولتصبح الأداة بصورتها النهائية بعد التأكد من صدقها وثباتها (40) فقرة.

5.3 ثبات الأداة:

تــم اســتخدام معادلة كرونباخ ألفا(Cronbach Alpha) حيث بلغ معامل الثبات لجمــيع الفقــرات (0.82)، كمــا تم التحقق من ثبات الأداة بطريقة الاختبار وإعادة الاختــبار (Test-Retest) علــى (25) مشــرفا ومشرفة تربوية في مديريتي التربية والتعليم في لواء المزار الجنوبي ولواء القصر، فقد تم توزيع الاستبانة للمرة الأولى ودونت على كل استبانة اسم المشرف ورقم التطبيق ثم أعيد تطبيقها مرة أخرى بعد مضــي عشــرين يومــا علــى نفس العيّنة، وتم حساب معامل الارتباط بين نتائج التطبيقيــن لكل مقياس، فجاء معامل الارتباط الكلي (0.85). والجدول رقم (4) يبيّن معاملات الثبات بمفهوم الاتساق الداخلي، ومعامل الثبات بمفهوم الاستقرار لمقاييس الأساليب الفرعية الستة.

الجدول رقم(4)

قيم معاملات الاتساق الداخلي والاستقرار لمقاييس أساليب التعامل مع الصراع التنظيمي

رقم	المقياس	عدد الفقرات	معامل الاتساق الداخلي	معامل الاستقرار
1	أسلوب التعاون	8	0.77	0.74
2	أسلوب المجاملة	7	0.65	0.58
3	أسلوب التسوية	6	0.71	0.76
4	أسلوب التجنب	7	0.70	0.75
5	أسلوب استخدام السلطة	7	0.69	0.73
6	أسلوب الإحالة لمستوى أعلى	5	0.79	0.68
7	الــكــلــي	40	0.82	0.85

ويمكن القول أن الدّراسة تمتعت بدلالات صدقٍ وثباتٍ مرتفعين تبرر استخدامها لأغراض هذه الدّراسة.

6.3 إجراءات الدِّراسة:

اعتمدت هذه الدِّراسة أسلوب الدِّراسة المسحية التحليلية وفقاً للخطوات التالية:

أ- تم الحصول على كتاب من عمادة الدراسات العليا في جامعة مؤتة موجه إلى وزارة التربية والتعليم، وذلك للحصول على المعلومات والبيانات والإحصاءات اللازمة للدِّراسة.

ب- تم الحصول على كتاب من رئاسة الجامعة موجه إلى وزارة التربية والتعليم ومنها الى مديرية البحث والتطوير التربوي، للموافقة على إجراء الدِّراسة على المشرفين التابعين لوزارة التربية والتعليم.

ت- تم الحصول على كتاب موجه من وزارة التربية والتعليم مديرية إدارة البحوث والتطوير التربوي إلى مديريات التربية والتعليم في المحافظات والألوية في الأردن، لتسهيل مهمة إجراء الدِّراسة، وتقديم المساعدة الممكنة .

ث- بعد التأكد من دلالات الصدق والثبات، تم وضع تعليمات الإجابة على الأداة، والطلب من عينة الدراسة وضع إشارة (×) في الفقرة الواردة في الأداة، لتشير إلى درجة ممارسة المشرف التربوي لأساليب التعامل مع الصراع التنظيمي.

ج- تم توزيع الاستبانات، وأعطي المشرفون وقتاً كافياً للإجابة عنها ثم إعادتها لكاتب الإشراف أو للمشرفين ورؤساء الأقسام المتعاونين، واستغرقت عملية التوزيع شهراً كاملاً، حيث تم استعادة ما نسبته (0.82) من مجموع الاستبانات بمجموع (314) من أصل (384) ، وكانت جميعها صالحة لغايات التحليل الإحصائي.

ح- بعد تجميع الاستبانات أدخلت إلى الحاسب الآلي على نظام (SPSS) لتحليلها وفقا لمتطلبات الدِّراسة.

7.3 المعالجة الإحصائية:

1- تمت الإجابة عن السؤال الأول من خلال استخراج المتوسطات الحسابية الموزونة والانحرافات المعيارية لمعرفة مدى ممارسة المشرفين التربويين

لأســاليب الــتعامل مع الصراع التنظيمي، والمتمثلة بالأساليب التالية :(التعاون والمجاملة والتسوية والتجنب واستخدام السلطة الإحالة لمستوى أعلى).

2 – تمــت الإجابــة عن السؤال الثاني من خلال استخدام تحليل التباين المتعدد ذي التصميم العاملي(Three Way Manova:3×2×2)، واختبار (ف) الأحادي F-test Univariate لمعــرفة أثــر كل متغير من المتغيرات المستقلة في أساليب تعامل المشــرفين مــع الصراع حسب المتغيرات (المؤهل العلمي، الخبرة الإشرافية، الإقلــيم) والتفاعل بينها، واستخدام اختبار شافيه Scheffe للمقارنات البعدية بين الأوســاط الحسابية في درجة ممارسة الأساليب تبعا للمتغيرات: المؤهل العلمي، الخبرة الإشرافية، الإقليم.

الفصل الرابع

عرض النتائج

يتضمن هذا الفصل عرضا للنتائج التي توصلت إليها الدراسة ، حيث تم معالجة البيانات إحصائياً من خلال برنامج (SPSS) لاستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحليل التباين المتعدد وتاليا عرض النتائج وفقاً لسؤالي الدراسة:

1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الأول :

وينص السؤال الأول على: ما درجة ممارسة المشرفين التربويين لأساليب التعامل مع الصراع التنظيمي والمتمثلة في:(التعاون والمجاملة والتسوية والتجنب واستخدام السلطة الإحالة لمستوى أعلى) من وجهة نظرهم ؟

ولإجابة هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية الموزونة والانحرافات المعيارية لتقدير درجة ممارسة المشرفين التربويين في الأردن لكل أسلوب من أساليب التعامل مع الصراع التنظيمي والجدول رقم (5) يبين ذلك:

الجدول رقم (5)

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة المشرفين التربويين لأساليب التعامل مع الصراع التنظيمي مرتبة تنازليا حسب الأوساط الحسابية لدرجة ممارسة كل أسلوب

الرقم	الأساليب	العدد	عدد الفقرات	الوسط الحسابي الموزون	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
1	التعاون	314	8	4.09	0.43	مرتفعة
2	التسوية	314	6	3.58	0.55	مرتفعة
3	الإحالة لمستوى أعلى	314	5	3.45	0.62	متوسطة
4	المجاملة	314	7	3.41	0.43	متوسطة
5	التجنب	314	7	3.14	0.63	متوسطة
6	استخدام السلطة	314	7	3.10	0.57	متوسطة

نلاحـــظ مـــن الجـــدول السابق أن المشرفين التربويين يستخدمون جميع أساليب الـــتعامل مع الصراع التنظيمي ونلاحظ أن المتوسطات الحسابية الموزونة للأساليب قـــد تراوحت ما بين (3.10-4.09) ويتبين أن المشرفين في الأردن يمارسون أسلوبي الـــتعاون والتســـوية بدرجـــة مـــرتفعة أمـــا الأساليب الأربعة الأخرى (والمجاملة، والتجنـــب، واســـتخدام السلطة، الإحالة لمستوى أعلى) فهي تمارس بدرجة متوسطة من قبل المشرفين التربويين.

وفـــيما يلـــي عرض للأوساط الحسابية الموزونة والانحرافات المعيارية لدرجة ممارســـة المشـــرفين التربوييـــن لمضمون كل فقرة من فقرات أساليب التعامل مع الصراع التنظيمي مرتبة تنازليا لكل أسلوب حسب درجة ممارسة مضمون كل فقرة من فقرات كل أسلوب:

أولا : النتائج المتعلقة بدرجة ممارسة المشرفين التربويين لفقرات التعاون.

الجدول رقم (6)

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة المشرفين التربويين لمضمون كل فقرة من فقرات أسلوب التعاون للتعامل مع الصراع التنظيمي مرتبة تنازليا حسب درجة ممارستها

الرقم	الـــفـــقـــرات	الوسط الحسابي الموزون	انحراف معياري	درجة ممارسة	رقم الفقرة في الاستبانة
1	أشجع الأطراف الأخرى على سياسة الأخذ والعطاء والحوار والبناء.	4.38	0.69	مرتفع	39
2	أناقش موضوع الصراع مع الطرف الآخر بشكل مباشر.	4.17	0.80	مرتفع	17
3	أهيئ المناخ الملائم لحل الصراع مع الطرف الآخر.	4.16	0.85	مرتفع	7
4	أتقبل وأنفتح على الطرف الآخر للوصول إلى حل مرض	4.09	0.66	مرتفع	34
5	أتبادل وجهات النظر مع الطرف الآخر لإيجاد حل مرضٍ لأي موقف مشكل.	4.04	0.85	مرتفع	17
6	أسعى لإيجاد قرار جماعي حول موضوع الصراع.	4.02	0.79	مرتفع	12
7	احرص على اهتمامات ورغبات الآخرين وتحويلها إلى قرار جماعي.	3.95	0.86	مرتفع	28
8	أتعاون مع الطرف الآخر لحل الصراعات بشكل مرضٍ	3.95	0.82	مرتفع	22

ثالـثا : النـتائج المتعلقة بدرجة ممارسة المشرفين التربويين لفقرات الإحالة لمستوى أعلى:

الجدول رقم (8)

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة المشرفين التربويين لمضمون كل فقرة من فقرات أسلوب الإحالة لمستوى أعلى للتعامل مع الصراع التنظيمي مرتبة تنازليا حسب درجة ممارستها

الرقم	الـفـقـرات	الوسط الحسابي الموزون	انحراف معياري	درجة ممارسة	رقم الفقرة في الاستبانة
1	أتابع موضوع الصراع مع المسؤولين في مديرية التربية.	3.86	0.91	مرتفع	6
2	إذا لم تكفِ الصلاحيات المطلوبة لحل صراع ما ، فإني أحيلها إلى المسؤولين في المديرية لتوافر الصلاحيات لحلها .	3.83	0.84	مرتفع	27
3	أطلب من المسؤولين في المديرية عدم التهاون مع من لا يتعاون معي لتحقيق الأهداف المشتركة .	3.35	1.15	متوسط	33
4	أرفع أي موقف مشكل للمسؤولين في المديرية إذا ما تشدد أحد الأطراف وأظهر عدم التعاون .	3.30	1.25	متوسط	16
5	أطلب من المسؤولين في المديرية اتخاذ قرارات لحل مشكلتي في الميدان .	2.91	1.29	متوسط	21

تراوحت المتوسطات الحسابية للفقرات في الجدول السابق ما بين (2.91-3.86) مـن (5) وكانت أعلى الفقرات ممارسة هي:" أتابع موضوع الصراع مع المسؤولين في مديـرية التربـية "بمتوسـط (3.86)، أما أقل متوسط فقد حصلت عليه الفقرة في هذا الأسـلوب هي " أطلـب من المسؤولين في المديرية اتخاذ قرارات لحل مشكلتي في الميدان " بمتوسط (2.91).

رابعا : النتائج المتعلقة بدرجة ممارسة المشرفين التربويين لفقرات المجاملة:

الجدول رقم (9)

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة المشرفين التربويين لمضمون كل فقرة من فقرات أسلوب المجاملة للتعامل مع الصراع التنظيمي مرتبة تنازليا حسب درجة ممارستها

الرقم	الفقرات	الوسط الحسابي الموزون	انحراف معياري	درجة الممارسة	رقم الفقرة في الاستبانة
1	استعمل اللطف والدبلوماسية لإنهاء قضايا مختلف عليها.	4.32	0.76	مرتفع	40
2	أحرص على مراعاة شعور الآخرين وتجنب إحراجهم	4.11	0.81	مرتفع	23
3	أهتم برغبات الآخرين لتكون موضع التقدير.	4.10	0.82	مرتفع	8
4	عدم إظهار الغضب أمام الطرف الآخر حفاظا على العلاقات الطيبة معه.	3.90	0.83	مرتفع	35
5	اركز في لقاءاتي مع الأطراف الأخرى على مواضيع الاتفاق وأهمل مواضيع الاختلاف .	3.14	1.28	متوسط	29
6	أوافق على وجهات نظر الآخرين على الرغم من عدم اقتناعي بها.	2.41	1.26	متدن	18
7	أجامل الأطراف جميعها حتى لو كان ذلك على حساب العمل.	1.90	1.15	متدن	2

تراوحت المتوسطات الحسابية للفقرات في الجدول السابق ما بين (1.90-4.32) من (5) وكانت أعلى الفقرات ممارسة هي " استعمل اللطف والدبلوماسية لإنهاء قضايا مختلف عليه" بمتوسط (4.32)، أما أقل متوسط فقد حصلت عليه الفقرة في هذا الأسلوب هي" أجامل الأطراف جميعها حتى لو كان ذلك على حساب العمل " بمتوسط (1.90).

خامسا : النتائج المتعلقة بدرجة ممارسة المشرفين التربويين لفقرات التجنب:

الجدول رقم (10)

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة المشرفين التربويين لمضمون كل فقرة من فقرات أسلوب التجنب للتعامل مع الصراع التنظيمي مرتبة تنازليا حسب درجة ممارستها

الرقم	الفقرات	الوسط الحسابي الموزون	انحراف معياري	درجة ممارسة	رقم الفقرة في الاستبانة
1	أحتفظ بخلافاتي مع المعلمين لنفسي لتجنب المشاعر السلبية .	3.69	1.05	مرتفع	38
2	أبتعد عن الموضوعات التي تسبب الصراعات.	3.57	1.19	مرتفع	5
3	أتفادى كل موقف يقود إلى جدل ونقاش غير مجدٍ.	3.55	1.32	مرتفع	11
4	أتغاضى عن أسباب الصراعات والمواقف المشكلة بعض الوقت لتهدئة الموقف.	3.29	1.12	متوسط	20
5	أتجاهل أي موضوع قد يغضب الآخرين.	2.98	1.30	متوسط	15
6	أقلل من زيارة المدارس التي تزداد فيها احتمالية الصراعات .	2.62	1.26	متوسط	26
7	أنسحب عندما أواجه قضايا الخلاف.	2.33	1.40	متدنٍ	32

تراوحت المتوسطات الحسابية للفقرات في الجدول السابق ما بين (2.33-3.69) من (5) وكانت أعلى الفقرات ممارسة هي " أحتفظ بخلافاتي مع المعلمين لنفسي لتجنب المشاعر السلبية " بمتوسط (3.69)، أما أقل متوسط فقد حصلت عليه الفقرة في هذا الأسلوب هي" أنسحب عندما أواجه قضايا الخلاف " بمتوسط (2.33).

سادسا : النتائج المتعلقة بدرجة ممارسة المشرفين التربويين لفقرات أسلوب استخدام السلطة:

الجدول رقم (11)

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة المشرفين التربويين لمضمون كل فقرة من فقرات أسلوب استخدام السلطة للتعامل مع الصراع التنظيمي مرتبة تنازليا حسب درجة ممارستها

الرقم	الفقرات	الوسط الحسابي الموزون	انحراف معياري	درجة ممارسة	رقم الفقرة في الاستبانة
1	أمارس صلاحياتي لإنهاء الصراع.	3.97	0.85	مرتفع	34
2	أعبر عن رأي بلغة مباشرة وقوية لإصدار حكم.	3.87	0.92	مرتفع	25
3	أنتقد المعلمين الذين لا يؤدون متطلبات عملهم .	3.68	1.15	مرتفع	37
4	أبرز منطقية موقفي للطرف الآخر لحثه على تقديم تنازلات في مجال العمل.	3.52	1.08	مرتفع	31
5	استعمل الشدة والحزم لتحقيق أهداف العمل.	2.99	1.33	متوسط	14
6	اهتم بنفسي على حساب الاهتمام بحاجات الآخرين	1.97	1.17	متدن	19
7	علاقتي مع المعلمين علاقة الآمر الناهي.	1.73	1.08	متدن	10

تراوحت المتوسطات الحسابية للفقرات في الجدول السابق ما بين (1.73-3.97) من (5) وكانت أعلى الفقرات ممارسة هي " أمارس صلاحياتي لإنهاء الصراع " بمتوسط (3.97)، أما أقل متوسط فقد حصلت عليه الفقرة في هذا الأسلوب هي" علاقتي مع المعلمين علاقة الآمر الناهي " بمتوسط (1.73).

ويتضح من الجداول السابقة أن الأوساط الحسابية على أساليب التعامل مع الصراع التنظيمي تتراوح ما بين (1.73-4.38) علما أن أقل متوسط قد يحصل عليه (1) وأعلى متوسط هو (5) ونلاحظ وجود فقرات ذات متوسط عالٍ وأخرى ذات وسط متدنٍ ونلاحظ أن الفقرة رقم (39) جاءت بأعلى متوسط وهي ضمن أسلوب التعاون ومتوسطها (4.38) وثاني متوسط للفقرات جاء في أسلوب المجاملة بفقرة رقم (40) ومتوسطها (4.32) والفقرة الثالثة رقم (17) ومتوسطها (4.17).

أما عن أقل الفقرات متوسطا فهي فقرة رقم (10) وجاءت بمتوسط يساوي(1.73) وتتبع لأسلوب استخدام السلطة الفقرة رقم (2) وجاءت بمتوسط يساوي (1.90) وتتبع لأسلوب المجاملة وفيما يلي توزيع المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على مقياس أساليب التعامل مع الصراع التنظيمي مرتبة تنازليا لكل أسلوب على حدة وبترتيب الفقرات تنازليا:

2.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) في درجة ممارسة المشرفين التربويين في الأردن لأساليب التعامل مع الصراع التنظيمي تُعزى لمتغيرات المؤهل العلمي والخبرة الإشرافية والإقليم والتفاعل بينها ؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام تحليل التباين المتعدد ذي التصميم العاملي (Three Way Manova:3×2×2) والجدول رقم(12) يبين نتائج هذا التحليل:

جدول رقم (12)

نتائج تحليل التباين الثلاثي للمتغيرات المتعددة لأثر متغير المؤهل العلمي والخبرة الإشرافية والاقليم الجغرافي والتفاعلات بينها في درجة ممارسة المشرفين التربويين لأساليب التعامل مع الصراع التنظيمي

مصدر التباين	الإحصائي المستخدم	قيمة الإحصائي	قيمة ف المناظرة	مستوى الدلالة
المؤهل العلمي	هوتلنجز	0.033	1.64	0.136
الخبرة الإشرافية	هوتلنجز	0.010	0.507	0.803
الإقليم الجغرافي	ولكس لامبدا	0.895	2.83	*0.001
المؤهلx الخبرة	ولكس لامبدا	0.971	1.49	0.179
المؤهلx الإقليم	ولكس لامبدا	0.970	0.762	0.690
الخبرةx الإقليم	ولكس لامبدا	0.965	0.881	0.566
المؤهل x الخبرةx الإقليم	ولكس لامبدا	0.975	0.630	0.817

* ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha \leq 0.05$)

أولاً : المؤهــل العلمــي : وبالرجوع للجدول رقم (12) يتبين أن قيمة هوتلنجز Hotelling's تســاوي (0.033)، وقيمة ف المناظرة لها تساوي (1.64)، وهذه القيمة غير دالة إحصائيا عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$)، بمعنى أنه لا يوجد أثر لمتغير المؤهل العلمي في درجة ممارسة المشرف التربوي لأساليب التعامل مع الصراع التنظيمي.

ثانــيا : الخبرة الإشرافية : وبالرجوع للجدول رقم (12) يتبين أن قيمة هوتلنجز Hotelling's تساوي (0.010)، وقيمة ف المناظرة لها تساوي (0.507)، وهذه القيمة غير دالة إحصائيا عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$)، بمعنى أنه لا يوجد أثر لمتغير المؤهل في درجة ممارسة المشرفين التربويين لأساليب التعامل مع الصراع التنظيمي.

ثالثا : الإقليم الجغرافي : بالرجوع إلى جدول رقم (12) ، نجد أن قيمة ولكس لامبدا Wilks Lambda تســاوي (0.895) وقــيمة ف المناظرة لها تساوي (2.83) وهي دالة إحصــائيا عند المستوى($\alpha \leq 0.05$)، لأثر الإقليم الجغرافي في درجة ممارسة المشرفين التربويــن لأســاليب التعامل مع الصراع التنظيمي ، ولمعرفة في أي من الأساليب كان هــناك أثــر للإقلــيم تم استخدام اختبار (ف) الأحادي Univariate F-tests لأثر متغير الإقليم في أساليب التعامل كل على حدة والجدول التالي رقم (13) يبين هذه النتائج:

الجدول رقم (13)

نتائج اختبار (ف) الأحادي Univariate F-tests لأثر متغير الإقليم في درجة ممارسة المشرفين التربويين لكل أسلوب من أساليب التعامل مع الصراع التنظيمي

الأساليب	مجموع مربعات الخطأ	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
التعاون	0.945	2	0.473	2.56	0.084
التسوية	3.70	2	1.85	6.19	*0.002
الإحالة لمستوى أعلى	1.94	2	0.974	2.53	0.081
المجاملة	0.375	2	0.187	0.823	0.440
التجنب	4.31	2	2.15	5.48	*0.005
استخدام السلطة	2.81	2	1.40	3.64	*0.027

*دال عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)

تبيــن مــن الجــدول السابق (13) وجود أثر ذي دلالة احصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) للإقلــيم فــي درجة ممارسة المشرفين التربويين لأساليب التعامل مع الصــراع التنظيمي (أسلوب التسوية والتجنب واستخدام السلطة) ولمعرفة لصالح

أي مـــن الأقالـــيم كان الأثر الأكبر فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة المشرفين التربويين لأساليب التعامل مع الصراع التنظيمي تبعا لمتغير الإقليم والجدول رقم (14) يبين هذه المتوسطات والانحرافات المعيارية:

الجدول رقم (14)

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة المشرفين التربويين في الأقاليم الثلاثة لأساليب التعامل مع الصراع التنظيمي التسوية والتجنب واستخدام السلطة

الأساليب	إقليم الشمال 114		إقليم الوسط 129		إقليم الجنوب 71	
	وسط حسابي	انحراف معياري	وسط حسابي	انحراف معياري	وسط حسابي	انحراف معياري
التسوية	3.79	0.064	3.47	0.057	3.63	0.068
التجنب	3.33	0.074	3.07	0.066	3.08	0.077
استخدام السلطة	3.33	0.067	3.11	0.059	3.04	0.070

ويظهـــر مـــن الجدول أن أساليب التعامل مع الصراع التنظيمي لدى المشرفين التربوييـــن التالـــية (التسوية ، التجنب ، استخدام السلطة) تأثرت باختلاف متغير الإقلـــيم الجغرافـــي بدلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \geq 0.05$) ولمعرفة فيما إذا كان فروق ذات دلالة احصائية بين المتوسطات الحسابية لأسلوب التسوية فقد تم استخدام اختبار شافيه Scheffe للمقارنات البعدية والجدول رقم (15) يبين نتائج المقارنات البعدية لأسلوب التسوية:

الجدول رقم (15)

نتائج اختبار شافيه للمقارنة بين الأوساط الحسابية لدرجة ممارسة المشرفين التربويين في الأقاليم الجغرافية المختلفة لأسلوب التسوية في التعامل مع الصراع التنظيمي

الإقليم	الشمال (3.79)	الوسط(3.47)
الوسط(3.47)	*	
الجنوب(3.63)	–	–

*دال عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$)

يظهـــر مـــن الجـــدول الســـابق وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين درجة ممارسة المشرفين التربويين في إقليم الشمال لأسلوب التسوية

ودرجـــة ممارســـة المشرفين في إقليم الوسط ولصالح إقليم الشمال في حين لم تكن الفروق دالة إحصائياً بين درجة ممارسة المشرفين التربويين في إقليم الشمال ودرجة ممارســـة زملائهم في إقليم الجنوب وكذلك الفروق بين درجة ممارسة المشرفين في إقلـــيم الوســـط وزملائهم في إقليم الجنوب) ولمعرفة فيما إذا كانت فروق ذات دلالة احصـــائية بيـــن المتوسطات الحسابية لأسلوب التجنب فقد تم استخدام اختبار شافيه Scheffe للمقارنـــات الـــبعدية والجـــدول رقم (16) يبين نتائج المقارنات البعدية لأسلوب التجنب:

الجدول رقم (16)

نتائج اختبار شافيه للمقارنة بين الأوساط الحسابية لدرجة ممارسة المشرفين التربويين في الأقاليم الجغرافية المختلفة لأسلوب التجنب في التعامل مع الصراع التنظيمي

الإقليم	الشمال (3.33)	الوسط(3.07)
الوسط(3.07)	*	
الجنوب(3.08)	–	–

* دال عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)

يظهـــر مـــن الجـــدول الســـابق وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين درجة ممارسة المشرفين التربويين في إقليم الشمال لأسلوب التجنب ودرجـــة ممارســـة المشرفين في إقليم الوسط ولصالح إقليم الشمال في حين لم تكن الفروق دالة إحصائياً بين درجة ممارسة المشرفين التربويين في إقليم الشمال ودرجة ممارســـة زملائهم في إقليم الجنوب وكذلك الفروق بين درجة ممارسة المشرفين في إقلـــيم الوســـط وزملائهم في إقليم الجنوب، ولمعرفة فيما إذا كانت فروق ذات دلالة احصـــائية بين المتوسطات الحسابية لأسلوب استخدام السلطة فقد تم استخدام اختبار شـــافيه Scheffe للمقارنات البعدية والجدول رقم (17) يبين نتائج المقارنات البعدية لأسلوب استخدام السلطة:

الجدول رقم (17)

نتائج اختبار شافيه للمقارنة بين الأوساط الحسابية لدرجة ممارسة المشرفين التربويين في الأقاليم الجغرافية المختلفة لأسلوب استخدام السلطة في التعامل مع الصراع التنظيمي

الإقليم	الشمال (3.33)	الوسط(3.11)
الوسط(3.11)	*	
الجنوب(3.04)	-	-

*دال عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$)

يظهر من الجدول وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين درجة ممارسة المشرفين التربويين في إقليم الشمال لأسلوب استخدام السلطة ودرجة ممارسة المشرفين في إقليم الوسط ولصالح إقليم الشمال في حين لم تكن الفروق دالة إحصائياً بين درجة ممارسة المشرفين التربويين في إقليم الشمال ودرجة ممارسة زملائهم في إقليم الجنوب وكذلك الفروق بين درجة ممارسة المشرفين في إقليم الوسط وزملائهم في إقليم الجنوب.

رابعا: النتائج المتعلقة بالتفاعلات الثنائية والثلاثية:

وبالرجوع للجدول رقم (12) يتبين عدم وجود أثر ذي دلالة احصائية لتفاعلات المتغيرات المستقلة (المؤهل العلمي والخبرة الإشرافية والاقليم الجغرافي) في درجة ممارسة المشرف التربوي لأساليب التعامل مع الصراع التنظيمي.

الفصل الخامس
الخاتمة ومناقشة النتائج والتوصيات

يتناول هذا الفصل استعراضاً مختصراً لفصول الرسالة ومناقشة النتائج التي توصلت إليها الدراسة وذلك وفقا لنتائج الدراسات السابقة والإطار النظري والتوصيات المنبثقة عن هذه الدراسة:

1.5 الخاتمة

هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة ممارسة المشرفين التربويين لأساليب التعامل مع الصراع التنظيمي والمتمثلة في: (التعاون والمجاملة والتسوية والتجنب واستخدام السلطة والإحالة لمستوى أعلى) واختلاف درجة الممارسة تبعا للمتغيرات (المؤهل والخبرة والاقليم) والتفاعل بينها، ولتحقيق أهداف هذه الدراسة تم تطوير استبانة لجمع بيانات هذه الدراسة وتم التأكد من صدق بنائها ثم من ثباتها بطريقتي إعادة الاختبار (0.82)، وبطريقة الاتساق الداخلي (0.85)، وتم أخذ عينة عشوائية طبقية على مستوى الإقليم، عنقودية على مستوى المديرية مكونة من (314) بنسبة (0.43) من مجتمع الدراسة.

وقد تم استخدام أساليب الإحصاء الوصفي وتحليل التباين الثلاثي المتعدد Three Way Manova واختبار (ف) F-test Univariate لفحص اختلاف درجة الممارسة تبعا للمتغيرات (المؤهل والخبرة والاقليم) والتفاعل بينهما على الأساليب: التعاون والمجاملة والتسوية والتجنب واستخدام السلطة، والإحالة لمستوى أعلى، ولعمل المقارنات البعدية تم استخدام شافيه Scheffe للكشف عن مصادر الفروق .

ويمكن تلخيص النتائج على النحو الآتي:

1) أن المشرفين التربويين يستخدمون جميع الأساليب بالتعامل مع الصراع التنظيمي وبينت الدراسة أن الأساليب مرتبة تنازليا على الترتيب التالي : (التعاون والتسوية والإحالة لمستوى أعلى والمجاملة والتجنب واستخدام السلطة) وتعتبر درجة ممارسة مرتفعة لأسلوبي التعاون والتسوية ودرجة

ممارسة متوسطة للأساليب (الإحالة لمستوى أعلى والمجاملة والتجنب واستخدام السلطة).

2) لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند المستوى ($\alpha \geq 0.05$) تعزى لمتغير الخبرة الإشرافية، ولمتغير المؤهل العلمي في درجة ممارسة المشرف التربوي لأساليب التعامل مع الصراع التنظيمي على الأساليب الستة.

3) لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند المستوى ($\alpha \geq 0.05$) تعزى لمتغير الإقليم الجغرافي في درجة ممارسة المشرف التربوي لأساليب التعامل مع الصراع التنظيمي على الأساليب (التعاون والمجاملة والإحالة لمستوى أعلى).

4) توجد فروق ذات دلالة احصائية عند المستوى ($\alpha \geq 0.05$) تعزى لمتغير الإقليم الجغرافي في درجة ممارسة المشرف التربوي لأساليب التعامل مع الصراع التنظيمي على الأساليب (التسوية والتجنب واستخدام السلطة) والفروق في أسلوب التسوية وفي أسلوب التجنب وأسلوب استخدام السلطة على الإقليم بين الشمال والوسط لصالح الشمال.

5) لا يوجد فروق ذات دلالة احصائية عند المستوى ($\alpha \geq 0.05$) للتفاعل بين المتغيرات(المؤهل العلمي الخبرة الإشرافية الإقليم الجغرافي) في درجة ممارسة أساليب تعامل المشرفين التربويين مع الصراع التنظيمي.

2.5 المناقشة

أولا : مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول :

ما درجة ممارسة المشرفين التربويين لأساليب التعامل مع الصراع التنظيمي والمتمثلة في: (التعاون والمجاملة والتسوية والتجنب واستخدام السلطة الإحالة لمستوى أعلى) ومن وجهة نظرهم ؟

ومن خلال الجدول رقم (5) والذي يشير إلى درجة ممارسة مرتفعة ومتوسطة من قبل المشرفين لأساليب التعامل مع الصراع ومن وجهة نظرهم بمتوسط موزون يتراوح ما بين (3.10–4.09)، ويعني أن المشرفين التربويين يستخدمون الأساليب الستة في تعاملهم مع الصراع، وتعزز هذه النتيجة ما ورد بدراسة (رمضان،2001)

بأنـــه لا يوجد أسلوب وحيد يصلح لكل موقف من مواقف الصراع، لأن لكل موقف صـــراعي أســـلوب معيـــن للتعامل معه وفقا لهذا الموقف، وتعكس هذه النتيجة أن المشـــرفين التربوييـــن يتعرضـــون لمواقف مختلفة تتطلب منهم استراتيجيات تعامل مختلفة ولا يوجد أسلوب واحد يمكن استخدامه في جميع الحالات.

أمـــا بالنســـبة للأســـلوب الأكـــثر ممارسة وبدرجة مرتفعة فهو أسلوب التعاون وبمتوسط (4.09) من(5) وتدل على رغبة المشرف التربوي في هذا الحل لانه مبني على رضا الطرفين وتبادل المعلومات، والمشاركة الفاعلة من كلا الطرفين، ويمكن استعماله في قضايا جوهرية تؤثر في إنجاز الأهداف التربوية، ولكون هذا الأسلوب من أولويات عمله التخطيط المحكّم والمثابرة الجادة لإنجاز الأهداف التربوية فيلزمه مهارة وقدرة ومعرفة لاستخدامه، ونجدها متوفرة لدى المشرف التربوي كونه إنساناً مؤهـــلاً علميا، وذا خبرة تدريسية وإشرافية، ومتفاعلا مع عمله مما يدفعه إلى دعم الآخريـــن للتعبير عن أفكارهم ووجهات نظرهم وفتح قنوات الاتصال مع الأطراف الأخـــرى ويشـــجّع الأطراف التي تتعامل مع المشرف للوثوق به، والاقتناع بحلوله وتحقـــيق غاياتهم وحل مشكلاتهم وتحقيق الأهداف بفعالية، ولاقتناع المشرف بفعالية وإيجابـــية نـــتائج هـــذا الأسلوب ولاقتناعه أيضا بأن الصراع غير البناء في قطاع التربـــية يعيق تحقيق هذه الأهداف فلا بد للمشرف من أن يسلك الأسلوب الذي يحقق رضـــا الطرفين المتصارعين لكي ننتقل بهم من الصراع إلى التعاون وهذا الأسلوب الأجدى والأكثر نفعا للمشرف التربوي.

أمـــا الأســـلوب الثاني فهو أسلوب التسوية والذي جاء بمتوسط (3.58) من (5) وتعتـــبر درجـــة ممارسة مرتفعة وذلك لمحاولة المشرف التربوي الوصول إلى حل يرضـــي به نفسه مع مراعاة مصالح الآخرين من خلال إجراء حلول وسطية تسوّي قضايا مختلف عليها بين الطرفين، من خلال تضمين الحلول وجهات نظر الآخرين، والبحـــث عـــن آراء وســـطية، وتجاوزه عن أخطاء بسيطة، والتأكيد على القواسم المشتركة بين الطرفين.

وربمـــا يُعزى لسطحية المشكلة فغالبا ما ينشأ الصراع عن اختلاف في الرأي حيـــث يتمســـك كـــل بوجهة نظره وهي قضية ليس فيها رابح أو خاسر من الناحية

المادية وإنما هي وجهات نظر يمكن للمشرف أن يتقبل وجهات النظر المختلفة حتى يصـل إلـى التسوية التي يتنازل فيها كل طرف عن شيء حتى يلتقي الجميع على كلمـة سواء، ولعدم تشجيع الطرف الآخر على التجاوزات، وكذلك لاقتناع المشرف الـتربوي بـثقة الطرف الآخر وتعاونه في حل المشكلات، وكذلك لامتلاك المشرف الـتربوي مهـارة إقناع عالية بحيث يقنع الطرف الآخر بما توصل إليه من حلول، وعـندما تكـون القضايا المختلف عليها قليلة الأهمية لا تستحق الاهتمام، ولاعتقاد المشرف أن بعض أساليب التعامل لا تجدي في تحقيق جميع الأهداف.

أمـا الأسـلوب الثالـث: الإحالة لمستوى أعلى وجاء بالترتيب الثالث بمتوسط (3.54) مـن (5) وبدرجـة ممارسة متوسطة وذلك للمعرفة والقدرة والمهارة التي يمتلكها المشرف التربوي في احتواء الموضوع والسيطرة على الصراعات بأساليب أكثر فاعلية، ولان النظرة التقليدية لمن يصعّد المواقف برفعها إلى المستوى الأعلى بأن لديه ضعف في حل المشكلات هذا أمر غير محبذ، إلا أن بعض المواضيع لا بد مـن رفعها، لأنها تحتاج حلا جذريا وقد تختلف هذه النتيجة مع دراسة: قطن(2001) وذلك لاختلاف عينة الدراسة من مشرف تربوي إلى مدير مدرسة حيث يملك المدير الصلاحيات والسلطات لإيقاع عقوبة بشكل مباشر بخلاف المشرف التربوي.

ويُسـتعمل هـذا الأسلوب لان المشرف التربوي يواجه مشكلات من الميدان أو المديـرية قد لا تجد لها حلول ضمن الصلاحيات والمسؤوليات المتاحة للمشرف، أو لأن بعـض الحلـول تكـون المديرية جزءاً من الصراع وتحتاج إلى قرار مشترك وكذلك ربما لعدم اقتناع الطرف الآخر بالحل الذي توصل إليه، ولعدم تعاون الطرف الآخر وجديته في تحقيق الأهداف كذلك لعدم توافر المعلومات إلا عند الإدارة العليا في المؤسسة، فالتدخل الأعلى يكسب إدارة الصراع فعالية أكثر، ويحقق التكامل في المعلومـات لـيحقق الأهـداف المشـتركة، وتعزز هذه النتيجة ما ورد في دراسة (الحنيطي،1993).

أما الأسلوب الرابع :فهو أسلوب المجاملة وجاء بدرجة (3.41) من (5) وبدرجة ممارسة متوسطة حيث يمتاز متبعو أسلوب المجاملة باستعمال الدبلوماسية، ومراعاة شعور الآخرين ورغباتهم لتكون موضع التقدير محافظة على العلاقات الطيبة وعدم

إحـــراج الآخريـــن، ولأن طبيعة هذا الأسلوب تقلل من شأن الاختلاف، وتركز على الاتفـــاق وكأن الصراع سيزول بمرور الوقت، ويحاول المشرف أن يجعل أطراف الصراع تخفي مشاعرها وهذا الأسلوب قليل الجدوى في التوصل إلى حل ولا يمكن أن يكون فعالا مع قطاع التربويين لذلك قلما يلجأ المشرفون التربويون لهذا الأسلوب.

أمـــا الأسلوب الخامس فهو أسلوب التجنب: فجاء بدرجة (3.14) بدرجة ممارسة متوســـطة وتتفق هذه النتيجة مع (Robbins,1989) بأن من يفضّل هذا الأسلوب لا يفضـــل مواجهـــة الموقـــف الصراعي والإقرار به، بل يسعى إلى التقليل من شأنه ويســـتخدم للتوصــــل إلــــى حلــــول ترضي الطرفين(المشرف مع المعلم أو المدير) ولإدراك المشـــرف الـــتربوي أن هذا الموقف يتطلب تهدئة، وأن تجنبه يكون أفضل حــل لان الخـــوض في غمار حلولها لن يحقق أهدافا، وأن القضية المختلف عليها ليســـت ذات أهمـــية بل أن تجاهلها له مردود أكثر من فوائدها، أو لأن هذه المشكلة تعـــود لمشـــكلة أكبر لا يمكن حلها، فتحتاج إلى جمع معلومات أو لان الموضوع لا يســـتحق الوقت والجهد المبذول من أجلها، ويتم ذلك عن طريق الاحتفاظ بالخلافات لنفسه، والابتعاد عن الموضوعات التي تثير هذا الموضوع وتفادي الجدال والنقاش المـــزعج، والانسحاب من مواقف يزيد فيها الخلاف أما درجة الممارسة المتوسطة فجاءت لان المشرفين لا يمكنهم تجنب الكثير من الصراعات بل يتعاملون معها.

أما الأسلوب الأقل ممارسة فهو أسلوب استخدام السلطة وجاء بدرجة (3.10) من (5) وبدرجـــة ممارســـة متوســـطة ويستعمل عن طريق استعمال الصلاحيات بإنهاء الصراع والتعبير بلغة قوية مباشرة بإصدار القرارات، وانتقاد من لا يؤدون عملهم، وحـــث الآخرين على تقديم تنازلات وإبراز منطقية موقفه والشدة والحزم أحيانا على حساب الاهتمام بحاجات الآخرين(Robbins,1989).

ويعـــود اســـتخدام هذا الأسلوب بدرجة ممارسة متوسطة لروتينية الأعمال، فلا تحتاج إلى السلطة والقوة أيضا لعدم تركيز المشرف على استراتيجية (رابح-خاسر)، ولقـــناعة المشرف أن لغة التهديد لا تؤدي إلى حلول صحيحة ومناخ صحي، ولان هـــذا الحـــل سيؤدي إلى صراع كامن، لان الحلول باستخدام هذا الأسلوب عادة ما

تكــون مؤقــتة، أو للحاجة إلى التقدير والاحترام المتبادل بدلا من السلطة، فاستخدام السـلطة عادة ما يكسب طرف ويخسر آخر(Robbins,1992)، ويرجع كذلك سبب عـدم استعماله بدرجة عالية لمحدودية الصلاحيات والسلطات التي يملكها المشرف التربوي.

وممـا سبق نجد أن أساليب الصراع تنوعت لان لكل حالة صراع أسلوب تعامل يخـتلف عن حالة أخرى باختلاف حجم ونوع الأطراف المتنازعة والبيئة التنظيمية لها وتتفق نتيجة درجة ممارسة لأسلوبي التعاون والتسوية مع دراسة(البواب، 1986) (قطـن،2001)(المومني، 2003)(البلبيسي،2003) اتفقت إلى درجة كبيرة مع (عويس، 2002)(الخضـور،1996) ويعزى الاتفاق لتركيبة المجتمع من عادات وتقاليد وسيادة روح المـودة والألفـة والـتعاون المستمدة من القرآن الكريم والسنة المطهرة لحث المسـلمين علـى حـل الخلافـات بالود والتعاون وكذلك ربما للحرج الذي يواجهه المشـرف في صراعه مع المعلمين والمديرين مما يدفعه لاستخدام هذين الأسلوبين ونجـد هذه النتيجة تختلف مع نتيجة (زكريان،1994) لاختلاف خصائص مجتمع الدراسة ولاخـتلاف أداة الدراسة ولعدم دراستها بصورة مباشرة بل دُرِست مع الأنماط القيادية لمديري المـدارس وتختلف مع نتيجة (Litton,1989) لاختلاف المقاييس ولاختلاف خصائص عينة الدراسة حيث درست على مديري المدارس وعلى مجتمع غير مجتمعنا.

ثانياً : مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

هـل هـناك فـروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \geq 0.05$) في درجة ممارسـة المشـرفين التربوييـن في الأردن لأساليب التعامل مع الصراع التنظيمي تُعزى للمتغيرات المؤهل، الخبرة، الإقليم والتفاعل بينهما ؟

المؤهـل العلمـي : ومـن خلال الجدول رقم (12) والذي يشير إلى عدم وجود فـروق ذات دلالة احصائية عند المستوى ($\alpha \geq 0.05$) في درجة ممارسة المشرفين التربوييـن لأسـاليب الـتعامل مع الصراع التنظيمي تُعزى لمتغير المؤهل العلمي "بكـالوريوس+دبلـوم " و"ماجسـتير فأكثر" في جميع أساليب: (التعاون والمجاملة

والتجنب والتسوية واستخدام السلطة والإحالة لمستوى أعلى)، أي لا تختلف درجة ممارسة المشرف التربوي على هذه الأساليب تبعا لمتغير المؤهل العلمي.

قد يُعزى عدم الاختلاف تبعا لمتغير المؤهل العلمي وذلك للبرامج والمساقات التربوية والخبرات المتشابهة حيث أن مؤهلاتهم العلمية ذات تخصصات مختلفة قد لا ترتبط بالعلوم التربوية ثم أعيد تأهيلهم بدورات متشابهة، وأيضا لوحدة أسس اختيار المشرفين مما أوجد تقاربا بين مستويي المؤهل العلمي في مضمونها، كذلك ربما لعامل الطموح والنمو المهني لدى المشرفين غير المؤهلين تأهيلا عاليا من خلال إطلاعهم على آخر البحوث والدراسات، ولأنهم يعانون من نفس الصعوبات والمشكلات، فهذا التشابه أدى إلى تلاشي الأثر الذي يحدثه المؤهل العلمي.

كذلك نجد أن للمشرفين التربويين نفس المهام والواجبات والمسؤولية ويخضعون لنظام تربوي واحد بكافة عناصره وبرامجه، ووفقا لهذا الإطار الموحد فأنّهم يسعون لتحقيق هدف مشترك بغض النظر عن مؤهله أو تخصصه، مما أوجد تجانسا في درجة ممارسته لأساليب التعامل مع الصراع، وكذلك يعود السبب إلى أن المشرفين كانوا في السابق مديرين أو معلمين ثم تم تعيينهم لاتصافهم بصفات قيادية ومعرفية ومهارتية تميِّزهم عن غيرهم، فهم أكثر معرفة وجدّية ونشاط وحُسن تصرف بمشكلات الميدان التربوي والمعلمين والإدارات المدرسية، وأكثر مرونة، وأنّهم بمستوى متقارب من العلم، فأصبحوا قادرين على فهم حقيقة العمل لاعتيادهم على الصراعات، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (قطن،2001) (الخضور، 1996) (Parsons,1994) (Welt,1999) وتختلف هذه النتيجة مع دراسة (البواب، 1986) (sharah, 1988) (زكريان، 1994) (المومني، 2003)(اليازجين، 2003) (Dietrich,1991)(furusawa,1991) فقد يعزى الاختلاف إلى خصائص مجتمع الدراسة ولاختلاف طبيعة المقياس ولاختلاف الوصف الوظيفي لمديري المدارس عن المشرفين.

الخبرة الإشرافية : لم يشر الجدول رقم (12) الى أية فروق في درجة ممارسة المشرف التربوي لأساليب التعامل مع الصراع باختلاف متغير الخبرة عند

المستوى($\alpha \leq 0.05$) ويعني ذلك أن ممارسة المشرف لأساليب التعامل مع الصراع التنظيمي لا تختلف تبعا لمتغير الخبرة.

وقد يعود ذلك لمرور المشرفين بنفس الخبرات حتى أصبحت الصراعات روتينية واعتيادية، فلم تعد عدد سنوات الخبرة ضابطا بطريقة تعامل المشرفين التربويين مع أساليب التعامل، لاطلاع المشرف على البحوث والمستجدات العلمية .

ولقصر الفترة الزمنية للمشرف في العمل الإشرافي ولمروره بخبرات إدارية وتدريسية طويلة وبنفس الدورات التدريبية والتنمية المهنية ولعلمهم باللوائح والتعليمات وخصائص المجتمع المحلي من عادات وتقاليد وطبائع اجتماعية، وأن جميع المشرفين يتبعون لنظام وتعليمات ولوائح ومهام موحدة، ولتماثل المجتمع الأردني في خلفيته الاجتماعية والاقتصادية والتعليمية وعلاقاته الاجتماعية السائدة، مما وحّد التصور والفهم لديهم فأدى إلى تلاشي أثر الخبرة الإشرافية في درجة ممارسة المشرف لأساليب التعامل مع الصراع التنظيمي.

وكما أن الأعمال والمهام والمسؤوليات نفسها التي يقوم بها المشرف التربوي باختلاف الخبرة، ودون تمييز في التخصص والمؤهل، وكذلك ربما لوجود عامل الطموح والرغبة والحماس في العمل،والتفهم الذي يبديه المشرفون تجاه الصراعات، واعتيادهم على المشكلات ومواجهة الصراع، ولتشابه تفاعلات العملية الإشرافية والمهام والأعمال ووحدة الهدف وقد تكون الخبرة الإشرافية لعدة سنوات ما هي إلاّ تكرار لسنة واحدة من الخدمة.

وكما أن المشرف التربوي ذو الخبرة الطويلة قد اعتاد الصراعات، وألمّ بخبرات طويلة في تعامله مع الصراع والناس والمعلمين فتجده أكثر ثقة بنفسه وأعماله وتصرفاته، مما يدفعه إلى استعمال الأساليب الإيجابية وفي نفس الوقت تجد المشرف ذا الخبرة القصيرة المتحمس والمندفع لعمله يتخطّى الصعوبات والمشكلات بمسايرته لها ليثبت نفسه أمام الآخرين أو للرغبة والحماس فيتشكل لديه رغبة للاستفادة من خبرات الأكثر خبرة ممن لديهم الكفايات مما يؤهلهم لتأدية وفهم مهامهم، مما أسهم في تقريب درجات الممارسة باختلاف الخبرة.

ونجـد هـذه النتـيجة تـتفق مـع دراسـة: (قطن،2001) (الخضور، 1996) (Welt,1999) (Parsons,1994) (Gjesfjeld,1991)(سـالم،1988) (Sharah, 1988) (Campbell,1993) وذلـك لإجراء تلك الدراسات في مؤسسات تربوية وقد اختلفت النتـيجة مع (المومني، 2003) وقد يعود سبب اختلاف نتيجته مع نتيجة هذه الدراسة كونـه لـم يـدرس الأسـاليب بصورة مباشرة بل درس المناخ التنظيمي أما دراسة (الـبواب، 1986) وقـد يعود سبب اختلاف نتيجته مع نتيجة هذه الدراسة لاختلاف طبيعة عينة الدراسة فدرس مديري المدارس وأما (Dietrich, 1991)(Litton,1989) (Dowd,1992) ويعود سبب اختلاف نتائجهما مع نتائج هذه الدراسة لاختلاف طبيعة المجـتمع مـن عـادات وتقاليد ولاختلاف عينة الدراسة حيث أجريت على مديري المدارس وعلى أدوات مختلفة.

الإقليم الجغرافي : ومن خلال الجدول رقم (12) تبين أن هناك فروقا تُعزى لمتغير الإقليم في درجة ممارسة المشرف التربوي لأساليب التعامل مع الصراع تبعا للإقليم الجغرافـي (الشـمال، الوسط، الجنوب) فقد تبين من جدول رقم (13) أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند المستوى($\alpha \geq 0.05$) على الأساليب (التعاون، الإحالة لمستوى أعلى، المجاملة).

ونجـد أن المشرفين باختلاف أقاليمهم يتفقون على أن أسلوب التعاون يؤدي إلى أفضـل الحلول، ويهيئ المناخ الملائم لحل المشكلة ويعزز الآراء المشتركة ووسيلة لإرضـاء الطرفين كون حلوله تنبثق من التبادل والتشاور والمشاركة في التعامل مع الصراع بفعّالية، ونجد التقارب في إجابات المشرفين على هذا البعد باختلاف الإقليم هو مرورهم بنفس الخبرات والدورات التدريبية لإعداد المشرفين وتقارب المستويات العلمـية ولوحدة المهام الإشرافية ولصفاتهم القيادية مما أدى إلى تلاشي الأثر الذي يحدثه اختلاف الإقليم بدرجة الممارسة وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (المومني،2003) لانسجام العادات والتقاليد في مجتمع الدراسة الأردني.

أمـا لعـدم وجود الفروق على أسلوب الإحالة لمستوى أعلى لامتلاك المشرفين نفس الصلاحيات والمهام والمسؤوليات من حيث النظم واللوائح ولتقارب المستويات

العلمية بينهم فمعظمهم مؤهلون بعد البكالوريوس ولاعتيادية الصراعات التي تواجهه وكذلك لخدمة كل منهم في منطقته مما أوجد معرفة كل منهم للآخر ولمعرفة العادات والتقاليد في المجتمع الأردني وتشابه الدورات التي التحق بها المشرف التربوي من دورات ومشـــاغل ووحدة أسس اختيار المشرفين والتي تكون على مستوى الوزارة مما أدى إلى تلاشي الفروق.

أمـــا في أسلوب المجاملة فلم نجد فروقاً دالة تُعزى للإقليم الجغرافي والتي تعزز دور المشـــرف التربوي في استعمال اللطف والديبلوماسية والرغبة في الحفاظ على العلاقات الطيبة ومراعاة شعور الأطراف الأخرى وتخفيف مشاعر الغضب، ويعود ذلـــك ربمـــا لتقارب مستويات المشرفين التربويين العلمية والمعرفية وتفهمهم لحقيقة هـــذا الأســـلوب والـــذي يلجأ إليه ربما لعلاقات أسرية أو صداقة أو جغرافية تربط المشـــرفين بمرؤوسيهم مما يدفعهم نحو المجاملة وأن استخدام أسلوب آخر قد يؤدي إلى عداوة ونتائج سلبية، وكذلك الاتفاق بين المشرفين باختلاف الإقليم قد يُعزى إلى الصـــفات والأسس الموحدة التي اختيروا على أساسها لشغل وظيفة مشرف تربوي كـــالمؤهل والخـــبرة وصفات شخصية وتعرفهم إلى عادات وتقاليد المجتمع ولوحدة المهـــام والأنظمـــة التي تسيّر عملهم وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (المومني، 2003) لانسجام العادات والتقاليد في مجتمع الدراسة الأردني.

أما عن الأساليب التي وجد فيها فروق تبعا لمتغير الإقليم الجغرافي فنجد أسلوب التســـوية والـــذي وجـــد فيه فروقٌ كما يشير الجدول رقم (13) والفروق جاءت بين إقليمـــي الشمال والوسط ولصالح إقليم الشمال كما في الجدول رقم (15) ومعنى ذلك أن المشرفين يستخدمون أسلوب التسوية في إقليم الشمال أكثر من نظرائهم في إقليم الوســـط حيـــث يهـــتم المشرف التربوي بالحلول الوسطية ومراعاة شعور الآخرين تشـــجيعا للطـــرف الآخـــر، وقد يكون السبب إلى بساطة المواقف مما يحدو به إلى تسويتها.

أما عن أسلوب التجنب وقد وجد فيه فروق تبعا لمتغير الإقليم وكما أشار الجدول رقم (13) والفروق دالة كذلك جاءت الفروق بين الشمال والوسط لصالح إقليم الشمال وكما في الجدول(16)، ومعنى ذلك أن مشرفي الشمال يستخدمون أسلوب التجنب وقد

يُعــزى إلـــى قوة الطرف الآخر فلا يقدرون مواجهة المواقف الصراعية أو لبساطة الموقف مما يحدو به إلى تجنبها.

أمــا عــن أسلوب استخدام السلطة فقد وجد فروق وكما أشار جدول رقم (13) والفروق بين الشمال والوسط وكانت لصالح إقليم الشمال وكما في الجدول(17) وهنا يواجــه المشــرفون أطــرافاً غير متعاونة أو مشكلات لا تمكنهم من احتوائها مما يضــطر المشــرف الــتربوي لاتباع أسلوب استخدام السلطة وربما لاختلاف بعض المواقف الصراعية مما يدفعهم لممارسة أساليب مختلفة.

ونجــد نتــيجة وجود أثر لمتغير الإقليم على أسلوب التسوية والتجنب واستخدام السلطة لا يتفق مع دراسة (المومني، 2003) ويعزى إلى اختلاف عمل مدير المدرسة عــن عمــل المشرف التربوي فتختلف القوانين والأنظمة والتعليمات وحجم السلطة المعطاة لكل منهما.

أمــا من خلال جدول رقم (12) فنجد عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجــة ممارسة المشرف التربوي لأساليب التعامل مع الصراع تبعا للتفاعل الثنائي والثلاثــي مــا بيــن المتغــيرات المستقلة (المؤهل والخبرة والاقليم) ويعني هذا أن للمشرفين التربويين أساليب للتعامل مع الصراع دون تمييز وبظروف معنوية واحدة بصــرف النظر عن سنوات الخبرة أو المؤهل العلمي للمشرفين أو الإقليم الجغرافي لذلــك كانــت درجــة ممارســتهم متماثلة، ولأنهم يمارسون نفس المهام والواجبات ويعــانون مــن مشكلات متقاربة وأنهم يخضعون لمعايير اختيار موحدة وتقارب في المســتويات الأكاديمــية والخــبرة والمعلومات والدورات ووحدة القوانين واللوائح والأنظمة وأنهم ممن سبق لهم الخدمة كمديرين أو معلمين، ولوحدة الهدف في عملهم ممــا أدى إلى تلاشي الفروق حال تفاعل المتغيرات مع بعضها واختلفت هذه النتيجة مــع دراســة(sharah,1988) الــذي أوجد فروقا نتيجة تفاعل المتغيرات مع بعضها وسبب الاختلاف عائد لخصائص العينة حيث أجريت دراسته على مديري المدارس.

3.5 التوصيات:

1. عقـد دورات وورش تدريبـية للمشرفين التربويين على أساليب التعامل مع الصراع، لتعزز درجة ممارسة إيجابية، وكيفية استخدام كل أسلوب بالصورة الأمثل.
2. إعطاء المشرفين مزيدا من الصلاحيات كي يتمكنوا من حل صراعاتهم واتخاذ القرارات بدلا من رفعها لمستوى أعلى كون هذا الأسلوب أظهر نتائج ممارسة فوق المتوسط وذلك لإحداث التكامل في حلول المشرف للصراع التنظيمي.
3. إجـراء دراسـات على الصراعات التنظيمية على شرائح أوسع ومتغيرات ديمغرافية أكثر للتأكد من تأثير هذه العوامل في التعامل مع الصراع وربطها بعوامـل أخـرى كالضـغوط والرضا والدوران والإبداع الوظيفي وأنماط إشرافية.
4. بـناء أو تقنين أدوات لقياس أساليب التعامل مع الصراع ونتائجه منبثقة من بيئتنا العربية ومتناسبة مع معتقداتنا الدينية والثقافية والفكرية والاجتماعية.
5. التقليل من نطاق الإشراف المشرف التربوي لينعكس ذلك على تحسين أدائهم وممارستهم لأساليب التعامل الإيجابي مع الصراع وذلك عن طريق فتح قناة اتصال أوسع مع المعلمين لتتمكن من حلول مناسبة.
6. تـزويد المشرفين التربويين وأقسام الإشراف بخلاصات الرسائل والدراسات التي تخصهم للإفادة منها في الميدان التربوي.

قائمة المراجع

أ: المراجع العربية

الأسـدي، سعيد جاسم، وإبراهيم، مروان عبد المجيد (2003). **الإشراف التربوي.** عمان: الدار العلمية الدولية ومكتبة دار الثقافة .

البـدري، طـارق عبد المجيد (2001). **تطبـيقات ومفاهيم في الإشراف التربوي .** عمان : دار الفكر .

البلبيسـي، سناء جودت(2003). **استيراتجيات إدارة الصراع التي يستخدمها مديرو المـدارس الـثانوية العامة في الأردن وعلاقتها بالروح المعنوية والمعلمين والتزامهم التنظيمي** . رسالة دكتوراه ، جامعة عمان العربية للدراسات العليا ، عمان، الأردن .

البواب، حسني خوري(1986). **أساليب إدارة الصراع التي يستخدمها المدراء في المـدارس الـثانوية الأكاديمـية فـي الأردن.** رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن .

جواد، شوقي ناجي(2000) **سلوك تنظيمي**، عمان: الحامد .

حريم، حسين (1997) . **السلوك التنظيمي** .عمان: دار زهران .

الحنيطـي، محمـد فـالح (1993). الصـراع التنظيمـي:أسبابه وطرق إدارته في المؤسسات العامة والخاصة في الأردن. **مجلة دراسات** (20)1، ص ص30-67

الخضـور ، جمـال فـارس (1996). **أنماط إدارة الصراع لدى مديري المدارس الأساسـية في محافظة المفرق في ضوء متغيرات الخبرة والجنس والمؤهل العلمي.** رسالة ماجستير، جامعة اليرموك، اربد، الأردن .

الديب، مدحت محمد(1987). جوانب في الصراع التنظيمي. **المجلة العربية للإدارة** 11(3) ص ص7-20 .

الرحـيم، أفضال(1986). إستراتيجية لإدارة الصراع في المنظمات الكبيرة. (محمد حامد حسنين: مترجم) **المجلة العربية للإدارة** ، السنة 10، العدد 1 .

عويــس، بثينة الياس(2002). **الأنماط القيادية لمديري المدارس الحكومية والخاصة في محافظة عجلون وعلاقتها باستراتيجيات إدارتهم للصراع** . رسالة ماجستير، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن .

فــياض، رجاء خالد(1991). **النزاعات التنظيمية بين العاملين كما يراها المديرون في الوزارات في الأردن**. رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن .

فــيفر، ايزبيل، ودنلاب، جين(1993). **الإشراف التربوي على المعلمين** (محمد عيد ديران: مترجم) الأردن: عمان، الجامعة الأردنية(نُشر العمل الأصلي،1982).

القــرعان، عــاطف بــدري (1996). **إدارة الصــراع: دراسة استطلاعية لآراء المرؤوســين لأســاليب إدارة الصــراع المستخدمة من قبل مديريهم ونتائجها الإيجابــية فــي الدوائر الحكومية في محافظات شمال الأردن**. رسالة ماجستير، جامعة اليرموك،اربد، الأردن .

القريوتي، محمد قاسم (2000). **السلوك التنظيمي** ، عمان : دار الشروق .

قطــن ، طفول بنت سهيل (2001). **أســاليب إدارة الصراع التنظيمي لدى مديري المــدارس الــثانوية فــي سلطنة عُــمان** . رسالة ماجستير ، جامعة السلطان قابوس ، سلطنة عُمان .

المغربي، كامل محمد (1993). **السلوك التنظيمي**، عمان: دار الفكر .

المومني، واصل جميل(2003). **علاقة المناخ التنظيمي بأسلوب إدارة الصراع في المــدارس الثانوية الأردنية العامة من وجهة نظر المديرين والمعلمين**. رسالة دكتوراة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن .

وزارة التربية والتعليم (2002). **دليل الإشراف التربوي** . مديرية التدريب والتأهيل والإشراف التربوي ، عمان، الأردن .

اليازجيــن، حلــيمة عــبد الفتاح(2003). **علاقة صراع الدور بالأداء الوظيفي لدى مديــري المــدارس الثانوية الحكومية في الأردن**. رسالة دكتوراة جامعة عمان العربية للدراسات العربية، عمان، الأردن .

ب : المراجع الأجنبية

Bisno, herb(1988)**Managing Conflict**. California : sage Publications.

Campbell, Gray(1993) Secondary school principals and conflict –handling styles. University of Houston. **DAI, Vol.54.No.8** . A –2813 .

Comille, Thomas & Pestle, Ruth, & Vanwy, Robin(1999) Teacher's conflict management styles with peers and student parents International **Journal of Conflict Management** .Vol(10), Issue(1).

Dietrich, Brenda(1991) A study of the relationship among conflict management styles, psychological androgyny, and selected characteristics of public school superintendents and school board presidents and their effectiveness .University of Missouri- Kansas city . **DAI, Vol.52.No.4** . A –1144.

Dowd, J. F. (1992) School superintendents perceptions of Conflicts and how they deal with them. Ph.D. Syracuse University. **DAI, Vol. 53.No. 4**.P999- A -1000.

Furusawa, Jitsuo(1991) conflict resolution strategies utilized by K-12 site administrators in los angeles county puplic school districts. **DAI, Vol.52.No.12**. A –4161

Gjesfjeld, Kathleen (1991) Conflict management strategies Of Wisconsin elementary school principals . University of Minnesota, **DAI, Vol.52.No.5**. A – 1591.

Gloke, Kenneth & Goldsmith Joan (2000). **Resolving conflict at work : a complete guide for every one the job.** San Francisco: Jossey-Bass .

Gray , jerry L , & Strake , Frederick A (1988) **Organizational Behavior : Concept and Applications** (Fourth Edition) Ohio Columbus : Merrill Publishing .

Hahn, Bruce(1993)School superintendents perceptions regarding the degree and types of conflict between themselves and their boards of trustees .University of Laverne, **DAI, Vol.54,No.10,** A -3645.

Hoover, David Rex(1990)Relationships perceptions of principals conflict management behavior, levels of conflict and organizational climate in high school. The Pennsylvania state university. **DAI, Vol.51.No.9** . A – 2942 .

Litton, Leonard (1989) Conflict management practices of north Carolina public high school principals . The University of North Carolina at Chapel Hill. **DAI,Vol.51,No.7,** A -2219.

Mcintyre, Scott (1997)conflict management by male and female managers as reported by self and by male and female subordinate . Georgia state university , Data Base of Jordan university.

Parsons : Larry C (1994) An Analysis of crisis conflict Resolution Strategies preferred by Washington state Public high school principals. **DAI.Vol. 55 ,No. 4** A-823

Payne Ruby(1994) A study of the relationship among stress resiliency indicator and conflict management styles of school principals, Loyda university Chicago **DAI, Vol.55.No.1.** A -28.

Robbins , Stephen (1989) **Organizational Behavior : Concept , controversies and Applications** (Third Edition) New Jersey : Prentice- Hall International Edition.

Robbins, Stephen(1992) **Essentials of Organizational Behavior .** (3rd. ed) New Jersey : Prentice-Hall .

Sharah, Hussein salem(1988). **The Relationship of conflict management styles of Jordanian high school principals to their personality And training of conflict management**. University of Colorado .

Wirwan ,(1991) The relationship between power bases and conflict management styles of Indonesia's formal leaders .Western Michigan University . **DAI, Vol.53.No.11.** A –3797-3798.

ملـــحــق (أ)

الاستبانة الاستطلاعية التي تقيس أسباب الصراع التنظيمي لدى المشرفين التربويين

بسم الله الرحمن الرحيم

أخي المشرف التربوي الفاضل :
أختي المشرفة التربوية الفاضلة :

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته.... وبعد

بين يديك قائمة لتقصي أسباب ومصادر الصراع التنظيمي لدى المشرفين التربويين في الأردن وتتألف القائمة من مجالين (الشخصي والتنظيمي) لكل بعد أربعة عشر فقرة .

فأرجو تكرمك كونك تمتلك المقدرة والمعرفة بإجابة هذه القائمة بموضوعية ودقة وذلك بوضع إشارة (×) لكل فقرة وبتحديد مدى انطباق الفقرة عليك كمشرف مقدرا لك أمانتك وجهدك وأن هذه البيانات ستعامل بسرية ولغاية البحث العلمي .

ملاحظة : يقصد بالطرف الآخر أو المنافس أو البعض هو من يتعامل معهم المشرف ضمن نطاق العمل من مثل (زميل من المشرفين ، رئيسه المباشر ، مدير المدرسة ، المعلمين)

ويعرف الصراع التنظيمي : حالة تفاعلية تظهر في عدم الاتفاق أو الاختلاف أو عدم الانسجام والتوتر بين المشرف التربوي وبين طرف آخر من جماعة العمل .

وأشكر لكم حسن تعاونك

الباحث
سامي أحمد الضمور
جامعة مؤتة / كلية التربية
ماجستير إدارة تربوية

رقم	مـــصــدر الــصـــراع الـــمـقـــتـــرح	وسط حسابي	انحراف معياري	نوع المصدر
1	تفاوت أسس التقييم والترفيع ومزاجيتها أحياناً	4.1	0.94	تنظيمي
2	محدودية فرص الترقية ومزاجيتها أحيانا وعدم خضوعها لمعايير واضحة	3.99	0.83	تنظيمي
3	عدم إشباع الحاجات الأساسية وضعف نظام الحوافز	3.97	0.80	تنظيمي
4	ضعف كفاءة بعض المعلمين في مهنته وتقصيره عن تنفيذ التوجيهات والقيام بمتطلبات العمل	3.93	0.77	شخصي
5	محدودية التنقلات وتجميع المشرفين في وسيلة مواصلات واحدة وصعوبة التنقل بين المدارس	3.91	0.97	تنظيمي
6	عدم تفويض المشرف السلطة الكافية للاضطلاع بمهامه خير قيام والتصرف بحرية .	3.89	0.94	تنظيمي
7	غياب الهوية المهنية للمشرفين فأحيانا يكون دوره فنيا يستهدف مساعد المعلم وتنميته وتطوير مهارته وأحيانا أدوار إدارية فتعدد الأدوار يؤدي لصراع الدور .	3.74	0.90	تنظيمي
8	اتساع نطاق الإشراف في ظل محدودية أعداد المشرفين وزيادة المسؤوليات .	3.73	0.81	تنظيمي
9	ضغوط نفسية وضغوط الوقت وما تسببه من توترات وعصبية	3.63	0.85	شخصي
10	السعي لمواقع السلطة لتحقيق المصالح الذاتية	3.53	1.01	شخصي
11	اختلاف الخبرة بين المشرفين والمعلمين يؤدي إلى فجوة فيرفض الكبار أفكار الشباب وأن الشباب غير جادين وان الكبار معارضون للتغيير والتمسك بالقديم	3.51	0.97	شخصي
12	اتصاف بعض من يتعامل معهم المشرف اللامبالاة وعدم التعاون	3.49	0.97	شخصي
13	العلاقات التبادلية حيث يعتمد المشرف في تسيير أعماله وتحقيق أهدافه على الطرف الآخر فكل يعتمد على الآخر	3.47	0.99	تنظيمي
14	عدم وجود مرجع إشرافي مختص للمشرف والافتقار للخبرات.	3.46	0.94	تنظيمي
15	الفهم الخاطئ لسلوك أحد الأطراف	3.46	0.84	شخصي
16	النقد غير الموضوعي وغير البنّاء الذي يوجه لأحد الأطراف .	3.45	0.84	شخصي
17	تعيين بعض المشرفين غير الأكفياء في الإشراف مما يعيق العمل .	3.34	1.02	تنظيمي
18	عدم تعاون الإدارات المدرسية والتربوية مع المشرفين بعدم توفير التسهيلات اللازمة	3.33	0.94	تنظيمي

رقم	مصدر الصراع المقترح	وسط حسابي	انحراف معياري	نوع المصدر
19	الإعاقات والاختناقات التي تحصل في سير العمل اليومي من بعض الأفراد	3.33	0.95	شخصي
20	إشراف المشرف على المعلمين بجانب وجود مدير المدرسة كمشرف مقيم حيث تتداخل بعض المهام والواجبات وتتناقض	3.30	0.97	تنظيمي
21	اختلاف وتعارض الأهداف والمصالح فيما يستهدفه الطرف (أ) من مصالح العمل قد يرى فيه الطرف (ب) تهديدا أو خطرا على مصالحه .	3.30	0.86	شخصي
22	المعاملة غير العادلة للموظفين من بعض المشرفين أو الإدارة .	3.25	1.07	شخصي
23	عدم الرضا عن العمل بسبب ضغوط العمل مما ينعكس حتما على عدم التعاون وإثارة المشاكل	3.23	0.93	شخصي
24	المنافسة غير الشريفة التي تقترن بالوشاية على الطرف الآخر لدى الرئيس أو تشويه الحقائق أو بث الشائعات ضد المنافس الآخر	3.20	0.88	شخصي
25	عدم وجود تقنين واضح لمهام ومسؤوليات المشرفين.	3.11	1.10	تنظيمي
26	جمود النظام التربوي بحيث لا يسمح باستيعاب المستجدات وضعف نظام الاتصال	3.11	1.15	تنظيمي
27	لعب بعض المشرفين التربويين دور المتنفذ أو " **دور القوي** " على زملائه ومعلميه اعتقادا منه بمؤهله العالي وخبرته الطويلة.	2.92	0.97	شخصي
28	اختلاف الفكر الحزبي بين العاملين يؤدي إلى اختلاف الآراء	2.82	1.11	شخصي

بسم الله الرحمن الرحيم

الأستاذ الدكتور المحكم المحترم
أخي المشرف التربوي الفاضل :

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته.... وبعد

بين يديك استبانة تقيس أساليب تعامل المشرفين التربويين في الأردن مع الصراعات التنظيمية وتتألف هذه القائمة من ستة أبعاد (التعاون ، والمجاملة ، والمنافسة ، والتسوية ، والتجنب ، والإحالة لمستوى أعلى) وقد صيغ لكل بعد ثمان فقرات ولكونك تمتلك المقدرة والمعرفة بدراسة هذه القائمة وتحديد رأيك فيها من حيث :

- ✓ مدى وضوح الفقرات وجودة الصياغة اللغوية .
- ✓ مدى مناسبة وتمثل الفقرات لكل بعد
- ✓ أي ملاحظات من حذف أو إضافة أو تعديل تراه مناسبا

ملاحظة : يقصد بالطرف الآخر أو المنافس أو البعض هو من يتعامل معهم المشرف ضمن نطاق العمل من مثل (زميل من المشرفين ، رئيسه المباشر ، مدير المدرسة ، المعلمين)

ويعرف الصراع التنظيمي : حالة تفاعلية تظهر في عدم الاتفاق أو الاختلاف أو عدم الانسجام والتوتر بين المشرف التربوي وبين طرف آخر من جماعة العمل .

وأشكر لكم حسن تعاونك

الباحث
سامي أحمد الضمور

الرقم	الفقرات	وضوح الفقرة		الانتماء للبعد		التعديل المقترح
		واضحة	غير واضحة	منتمية	غير منتمية	
	المجال الأول : التعاون					
1	يناقش المشرف التربوي موضوع الصراع مع الطرف الآخر باجتماعاته وبشكل مباشر .					
2	يهيئ المشرف التربوي الظروف والمناخ الملائمة لحل الصراع مع الآخرين .					
3	القرار الجماعي ينجح في تقليل الصراع ما بين المشرفين والأطراف الأخرى					
4	تبادل وجهات النظر مع الأطراف لإيجاد حل مرضي لأي موقف مشكل					
5	أتعاون مع الآخرين لحل أي صراع وصولا لحلول مرضية ومقبولة لدينا					
6	أحرص على اهتمامات ورغبات الآخرين وتحويلها لقرار جماعي					
7	انفتح على الطرف الآخر وأتبادل والخبرات ودراسة الاختلاف وصولا إلى حل مرضي ومقبول					
8	أشجع الأطراف الأخرى على سياسة الأخذ - والعطاء والحوار البناء					
	المجال الثاني : المجاملة					
9	أجامل جميع الأطراف حتى لو كان ذلك على حساب العمل .					
10	أهتم برغبات واهتمامات الآخرين لتكون رغباتهم موضع اعتباري .					
11	قد أهمل بعض اهتماماتي لأرضي الآخرين .					
12	قد أوافق على وجهات نظر الآخرين على الرغم من عدم اقتناعي ببعضها .					
13	أحرص على عدم إحراج وإيذاء شعور الآخرين .					
14	قد أعمل ما لا أقتنع به لأرضي الأطراف الأخرى .					
15	أركز في لقاءاتي مع الأطراف على مواضع الاتفاق وأهمل المختلف عليها					
16	لا أبدي انزعاجا أو غضبا للطرف الآخر للحفاظ على العلاقة الطيبة .					
	المجال الثالث : المنافسة					
17	استخدم سلطتي وقوتي وصلاحياتي لإنهاء الصراع					
18	يرى المشرف أن علاقته مع المعلمين علاقة الآمر والناهي					
19	استعمل كل ما لدي من قوة وأكون حازما وشديدا لأحقق أهدافي					
20	أهتم بنفسي على حساب حاجات الطرف الآخر إذا استدعى الأمر					
21	يعبر المشرف التربوي عن رأيه باستخدام لغة قوية ومباشرة					
22	أبين الطرف الآخر منطقية موقفي ومردوده ليقدموا تنازلات في مواقفهم					
23	لا بد للمشرف من استخدام سلطاته للمحافظة على تحقيق بعض الواجبات					
24	أناقش وجهة نظري مع الطرف الآخر حتى أوضح له مزايا موقفي					

الرقم	الفقرة					
	المجال الرابع : التسوية					
25	أحاول اقتراح حلولا تحتوي على وجهات نظر الآخرين .					
26	يحاول المشرف أن يوازن بين عمليتي (الربح - والخسارة) مع الآخرين .					
27	يبحث المشرف التربوي عن حل ورأي وسطي لحل الخلافات .					
28	أعزز القواسم المشتركة في صراعي مع الأطراف الأخرى .					
29	أسعى لإعطاء كل طرف من الأطراف المشتركة في الصراع جزءا مما يطلبه .					
30	أتنازل عن بعض مطالبي وأتقبل نقاطا أخرى تسهيلا للوصول إلى الحل					
31	قد أردد جملة (أعرف أنك المخطئ ، وأود أن أساعدك) .					
32	قد أوافق على طرح الطرف الوسيط كمحكم لحل موضوع مشكل مع المعلمين					
	المجال الخامس : التجنب					
33	أبتعد عن الموضوعات التي تسبب الصراعات					
34	أتفادى كل موقف يقود إلى جدل ونقاش مزعج					
35	استعمل اللطف والدبلوماسية لإنهاء قضايا شائكة					
36	أرى أن الصراع مع المعلمين قد يؤدي إلى طريق مسدود					
37	أتجاهل ولا أبت في موضوع قد يغضب الآخرين					
38	أنسحب أو أتغيب عن موقف جدلي فيه خلافات					
39	أتغاضى عن المواقف المختلف عليها بعض الوقت لتهدئة الموقف					
40	أتجنب زيارة المعلمين أو المدارس التي تزداد فيها احتمالية المواجهات وتزيد فيها حدة الصراع.					
	المجال السادس : الإحالة لمستوى أعلى					
41	أقوم بالمتابعة اللازمة لموضوع الصراع مع مدير التربية والتعليم					
42	أزود التربية والتعليم بمعلومات ضرورية لتساعد على حل الموقف المشكل					
43	لا أتحرج من رفع أي موقف مشكل لمدير التربية والتعليم إذا ما تشدد أحد الأطراف وأظهر عدم التعاون					
44	يتخذ مدير التربية والتعليم قرارات لحل مشكلات الميدان فور إبلاغه بها					
45	إذا لم تكف الصلاحيات الممنوحة إلي لحل الصراع فأحيلها إلى مستوى أعلى لتوافر الصلاحيات لحلها					
46	يتعامل مدير التربية بفعالية عند تحويل موقف مشكل من الميدان التربوي					
47	يتخذ مدير التربية والتعليم قرارات بكل من لا يتعاون من العاملين في الميدان التربوي مع المشرفين					
48	تدخل مدير التربية والتعليم لحل صراعات الميدان التربوي بين المشرفين والمعلمين أكثر فعالية					

ملحق (ج)

استبانة المشرفين التربويين لقياس درجة ممارسة أساليب التعامل مع الصراع التنظيمي

بسم الله الرحمن الرحيم

أخي المشرف التربوي الفاضل
أختي المشرفة التربوية الفاضلة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته.... وبعد

يقوم الباحث بدراسة علمية لمعرفة أساليب تعامل المشرفين التربويين في الأردن مع الصراع التنظيمي من وجهة نظرهم وذلك لنيل درجة الماجستير في الإدارة التربوية في جامعة مؤتة ومن أجل ذلك صمم الباحث هذه الاستبانة المكونة من قسمين :

1- البيانات الشخصية عن المشرفين التربويين .
2- الفقرات التي تصف السلوكات المتبعة من قبل المشرف في مواجهة مواقف الصراع .

ونظرا لما عُرفتم به من خبرة ودراية فانه ليسرني أن أضع هذه الاستبانة بين يديك لتقوم بتعبئتها بعناية ودقة وبتعبير صادق عن سلوكك الشخصي الذي تتبعه في تعاملك مع الصراع وستكون إجابتك في غاية السرية ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي .

ملاحظة : يقصد بالطرف الآخر هو من يتعامل معهم المشرف ضمن نطاق العمل من مثل : (زميل من المشرفين ، رئيسه المباشر ، مدير المدرسة ، المعلمين)

ويعرف الصراع التنظيمي : حالة تفاعلية تظهر في عدم الاتفاق أو الاختلاف أو عدم الانسجام والتوتر بين المشرف التربوي وبين طرف آخر من جماعة العمل .

الشكر والتقدير فائق بقبول وتفضلوا

الباحث
سامي أحمد الضمور

<u>القسم الأول :</u>

المجال الإشرافي :   مشرف مبحث(   )   مرحلة   مشرف (   )

الخبرة الإشرافية :   ست سنوات فأقل (   )   أكثر من ست سنوات (   )

المؤهل العلمي :   بكالوريوس+دبلوم فأقل (   )   ماجستير أو دكتوراه (   )

الإقليم :   إقليم الشمال (   )   إقليم الوسط (   )   إقليم الجنوب (   )

القسم الثاني : يتألف المقياس من (40) فقرة لتقيس درجة ممارسة المشرف التربوي لأساليب إدارة الصراع التنظيمي أرجو أن تضع (×) في المربع الذي تراه مناسبا ويعبر عن رأيك في أسلوب تعاملك مع الصراع أثناء العمل .

الرقم	الفقرات	أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة
1	أناقش موضوع الصراع مع الطرف الآخر بشكل مباشر.					
2	أجامل الأطراف جميعها حتى لو كان ذلك على حساب العمل.					
3	أقترح حلولا تتضمن وجهات نظر الآخرين.					
4	أمارس صلاحياتي لإنهاء الصراع.					
5	ابتعد عن الموضوعات التي تسبب الصراعات.					
6	أتابع موضوع الصراع مع المسؤولين في مديرية التربية.					
7	أهيئ المناخ الملائم لحل الصراع مع الطرف الآخر.					
8	أهتم برغبات الآخرين لتكون موضع التقدير.					
9	أوازن بين عمليتي (الربح - والخسارة) وصولا إلى الاتفاق مع الطرف الآخر .					
10	علاقتي مع المعلمين علاقة الآمر الناهي.					
11	أتفادى كل موقف يقود إلى جدل ونقاش غير مجدٍ.					
12	أسعى لإيجاد قرار جماعي حول موضوع الصراع.					
13	أبحث عن حلول وآراء وسطية لحل الخلافات.					
14	استعمل الشدة والحزم لتحقيق أهداف العمل.					
15	أتجاهل أي موضوع قد يغضب الآخرين.					
16	أرفع أي موقف مشكل للمسؤولين في المديرية إذا ما تشدد أحد الأطراف وأظهر عدم التعاون .					
17	أتبادل وجهات النظر مع الطرف الآخر لإيجاد حل مرضي لأي موقف مشكل.					
18	أوافق على وجهات نظر الآخرين على الرغم من عدم اقتناعي بها.					
19	اهتم بنفسي على حساب الاهتمام بحاجات الآخرين					
20	أتغاضى عن أسباب الصراعات والمواقف المشكلة بعض الوقت لتهدئة الموقف.					
21	أطلب من المسؤولين في المديرية اتخاذ قرارات لحل مشكلتي في الميدان .					
22	أتعاون مع الطرف الآخر لحل الصراعات بشكل مرضٍ					
23	أحرص على مراعاة شعور الآخرين وتجنب إحراجهم					
24	أتنازل عن بعض المطالب وأتقبل مطالب أخرى تسهيلا للوصول إلى حل وسط.					

الرقم	الفقرات	أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة
25	أعبر عن رأي بلغة مباشرة وقوية لإصدار حكم.					
26	أقلل من زيارة المدارس التي تزداد فيها احتمالية الصراعات .					
27	إذا لم تكفِ الصلاحيات المطلوبة لحل صراع ما ، فإني أحيلها إلى المسؤولين في المديرية لتوافر الصلاحيات لحلها .					
28	احرص على اهتمامات ورغبات الآخرين وتحويلها إلى قرار جماعي.					
29	اركز في لقاءاتي مع الأطراف الأخرى على مواضيع الاتفاق وأهمل مواضيع الاختلاف .					
30	أنا مع المقولة (اعرف انك المخطئ ، وأود مساعدتك لتجاوز الخطأ).					
31	أبرز منطقية موقفي للطرف الآخر لحثه على تقديم تنازلات في مجال العمل.					
32	أنسحب عندما أواجه قضايا الخلاف.					
33	أطلب من المسؤولين في المديرية عدم التهاون مع من لا يتعاون معي لتحقيق الأهداف المشتركة .					
34	أتقبل وأنفتح على الطرف الآخر للوصول إلى حل مرض					
35	عدم إظهار الغضب أمام الطرف الآخر حفاظا على العلاقات الطيبة معه.					
36	أوافق على إشراك ـ وسيط ـ لحل تعقد المشكلة.					
37	أنتقد المعلمين الذين لا يؤدون متطلبات عملهم .					
38	أحتفظ خلافاتي مع المعلمين لنفسي لتجنب المشاعر السلبية .					
39	أشجع الأطراف الأخرى على سياسة الأخذ والعطاء والحوار والبناء.					
40	استعمل اللطف والدبلوماسية لإنهاء قضايا مختلف عليها.					